



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA



**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO
EN LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE LA FACULTAD DE
ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA DE LA UAEM**

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN ENFERMERÍA

P R E S E N T A

BEATRIZ ELIZABETH MARTÍNEZ TALAVERA

A S E S O R A D E T E S I S

DRA. LUCILA CÁRDENAS BECERRIL

R E V I S O R A D E T E S I S

DRA. BEATRIZ ARANA GÓMEZ

TOLUCA, MÉXICO; OCTUBRE DE 2015



8.5 Voto Aprobatorio : Evaluación Profesional

Facultad de Enfermería y Obstetricia
Subdirección Académica
Departamento de Evaluación Profesional



Versión Vigente No. 04

Fecha: 24/10/2014

VOTO APROBATORIO

Toda vez que el trabajo de evaluación profesional, ha cumplido con los requisitos normativos y metodológicos, para continuar con los trámites correspondientes que sustentan la evaluación profesional, de acuerdo con los siguientes datos:

Nombre del pasante	Beatriz Elizabeth Martínez Talavera		
Licenciatura	Enfermería	N° de cuenta 0510596	Generación: 2009-2014
Opción	Tesis	Escuela de Procedencia	Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM
Nombre del Trabajo para Evaluación Profesional	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE LA FACULTAD DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA DE LA UAEM		

	NOMBRE	FIRMA DE VOTO APROBATORIO	FECHA
ASESOR	Dra. en Ed Lucila Cárdenas Becerril		30-10-15

	NOMBRE	FIRMA Y FECHA DE RECEPCIÓN DE NOMBRAMIENTO	FIRMA Y FECHA DE ENTREGA DE OBSERVACIONES	FIRMA Y FECHA DEL VOTO APROBATORIO
REVISOR	Dra. Isabel Rojas Ortiz	 11-08-2015	 14-08-2015	 17-08-2015
REVISOR	Dra. en Enf. Beatriz Arana Gómez	 26-10-2015	 29-10-15	 30-10-15

Derivado de lo anterior, se le **AUTORIZA LA REPRODUCCIÓN DEL TRABAJO DE EVALUACIÓN PROFESIONAL** de acuerdo con las especificaciones del **anexo 8.7** "Requisitos para la presentación del examen de evaluación profesional".

	NOMBRE	FIRMA	FECHA
ÁREA DE EVALUACIÓN PROFESIONAL	Dra. Micaela Olivos Rubio		30/10/15

Agradecimientos

A Dios

Por concluir este ciclo en mi vida profesional y cada día enseñarme que la vida es un conjunto de experiencias que me permiten valorar lo que soy, lo que tengo y he logrado.

A mis padres y hermanos

Agradezco contar con la familia ideal, que son mi motor de superación constante y mi fuente de felicidad. Papás, gracias por todo el tiempo, la paciencia, el amor y dedicación con la que me han cuidado, por su apoyo incondicional en la realización de mis aspiraciones y sueños.

A Ricardo Armeaga García

Por el amor que me has brindado y siempre tener el tiempo para apoyarme incondicionalmente sin importar la hora y el día.

A la Dra. Lucila Cárdenas Becerril

Agradezco su apoyo incondicional, compromiso, tiempo y esfuerzo para concluir este ciclo profesional, sobre todo por compartir enseñanzas y experiencias que trascendieron en mi formación profesional y personal, en especial por constantemente trasmitirme valores y actitudes a través del ejemplo.

A Yareli Gil Colín

Gracias por brindarme tu amistad y apoyo para concluir con este ciclo profesional.

Índice

Introducción	
Planteamiento del Problema	9
Justificación.....	13
Objetivos	19
Supuesto	20
Metodología.....	21
Capítulo I_Pensamiento Reflexivo y Crítico	35
1.1 Conceptualización del pensamiento reflexivo y crítico	40
1.2 Abordaje del pensamiento reflexivo y crítico en enfermería en México	46
Capítulo II_Currículum	51
2.1 Currículum Formal	53
2.2 Currículum Real	57
2.3 Currículum Oculto	59
Capítulo III_Docentes.....	61
3.1 Estrategias de enseñanza.....	62
3.2 Evaluación	68
3.3 Heteroevaluación	71
Capítulo IV_Estudiantes.....	74
4.1 Estilos de Aprendizaje.....	75
4.2 Autoaprendizaje	79
4.3 Autoevaluación.....	81

Análisis e Interpretación de Resultados	84
1. Currículum.....	84
2. Docentes	88
3. Estudiantes.....	105
Discusión.....	151
Conclusiones.....	157
Sugerencias	159
Fuentes de Información.....	161
Anexos	178

Introducción

La presente investigación muestra el diagnóstico elaborado sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, toda vez que algunos organismos educativos como la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE), identifican la necesidad apremiante de desarrollar esta forma de pensamiento en la formación y la praxis profesional.

Para realizar este diagnóstico, se estableció una correlación entre el currículum formal (Currículum 2004 de licenciatura en enfermería), real (docentes) y oculto (estudiantes), partiendo de la singularidad de cada dimensión del currículum, buscando la presencia del pensamiento reflexivo y crítico dentro del *Currículum 2004*; estrategias de enseñanza, evaluación y heteroevaluación que aplican los docentes, así como los estilos de aprendizaje, autoaprendizaje y autoevaluación, con enfoque hacia el desarrollo de este tipo de pensamiento, lo que permitió descubrir las fortalezas, debilidades, tensiones e inclusiones en la correlación del currículum formal, real y oculto.

Este estudio consta de cuatro capítulos; en el primero se hace referencia a la conceptualización y necesidad del desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, posteriormente se expone, cómo algunos grupos colegiados pertenecientes a escuelas y facultades de enfermería en México han tratado de desarrollar dicho pensamiento en su población estudiantil.

El segundo capítulo se habla del currículum, desde una perspectiva general al inicio de éste, para después abordar el currículum formal y todos los elementos que lo integran, pero con especificación en el área disciplinar de enfermería, dando lugar a la descripción del currículum real y oculto, especificando la singularidad de cada uno dentro del sistema educativo.

El capítulo tercero hace referencia a los docentes y su papel dentro de la educación, en ese sentido se describen las estrategias de enseñanza que, según

algunos autores citados, son útiles ante la necesidad de desarrollar y fomentar en el estudiante un pensamiento de forma reflexiva y crítica, posteriormente en la evaluación también se proponen estrategias que propician mayormente una construcción del aprendizaje, en oposición a la forma tradicional y la medición de conceptos o memorización, por último, en este capítulo se describe la heteroevaluación con un enfoque inclusivo de docentes y alumnos, en oposición al modelo unidireccional de evaluación y educativo, con la finalidad principal de tener sustento teórico del uso de este tipo de evaluación y su apoyo en la creación de habilidades de reflexión y de crítica en la emisión de juicios de valor por parte de estudiantes y docentes.

El cuarto capítulo hace referencia a los estudiantes, donde es posible encontrar los estilos de aprendizaje que, con base en algunos autores, mantienen un enfoque que fomentaría en el estudiante habilidades de reflexión y de crítica, posteriormente se encuentran algunas ideas y argumentaciones sobre los procesos de autoevaluación y autoaprendizaje, con la finalidad de sustentar en estos dos métodos la importancia de la autonomía y la responsabilidad para asumir una creación del conocimiento y fomento de un pensamiento reflexivo y crítico.

En conclusión, se puede afirmar que esta investigación identificó en cada elemento educativo estudiado fortalezas y debilidades propias, en correlación con el sistema educativo, de lo que se generan algunas tensiones y en muy pocas ocasiones concordancias; con la intención de plantear el panorama general que muestra el sistema educativo de la Facultad de Enfermería y Obstetricia, donde la finalidad no es emitir juicios de valoración, es buscar alternativas que permitan la inclusión del pensamiento reflexivo y crítico en la formación profesional, resultado de un trabajo conjunto de planeación curricular, docentes y estudiantes.

Por último, es prudente reconocer que los resultados obtenidos no pueden ser equiparables con los de otras instituciones educativas de enfermería, pues el

contexto educativo en el que esté inmersa una institución y sus actores aportan características muy particulares que les confieren una singularidad específica e irrepetible.

Planteamiento del Problema

Actualmente la educación superior se encuentra influenciada por modelos y prácticas pedagógicas que buscan en común el cumplimiento de competencias en los estudiantes, competencias que son establecidas y condicionadas por el campo laboral que espera que los profesionales sean competitivos, asertivos y proactivos, para responder a las demandas y necesidades de la sociedad.

Entonces se esperaría que el vínculo entre la educación y las competencias que aprende, aprehende y desarrolla el estudiante dentro de la escuela, sean iguales o superiores a las exigencias del campo laboral y de la sociedad, que actualmente se ve inmersa en el contexto globalizador del siglo XXI, en el marco de la exigencia de la alta competitividad entre grupos totalmente heterogéneos (Ramírez, 2000: 90).

Así que el nuevo reto para las Instituciones de Educación Superior (IES) en la gestión de la educación, radica en la búsqueda de equilibrio y congruencia entre planes de estudio, metodología educativa y el perfil de desempeño profesional que exige el mercado laboral actual.

Por eso es importante y significativo revisar de manera crítica los métodos, técnicas, prácticas, teorías y aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que fundamentan la educación; las exigencias, tanto sociales como de salud, son cambiantes en el contexto político-socio-cultural actual en México.

La educación de enfermería, a través de las facultades y escuelas de enfermería dependientes de universidades, como responsables de la formación de las nuevas generaciones, también deben responder al mismo reto.

Aclarando en este contexto que la educación universitaria de los profesionales de enfermería ha tratado de responder a tales exigencias de competitividad y el cumplimiento de competencia que demanda la globalización del siglo XXI; un claro

ejemplo es la propuesta del *Modelo Educativo Unificado*, realizado por la Federación Mexicana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería (FEMAFEE), en el 2006, el cual se caracterizó por permitir ser incluyente, congruente, flexible, colegiado, favorecer la movilidad estudiantil y docente, estar centrado en el aprendizaje del alumno y basado en un sistema de créditos (Cárdenas, et al., 2006:3). Actualmente en la mayoría de las escuelas y facultades de enfermería de las universidades públicas en México se emplea la metodología educativa del constructivismo y la educación basada en competencias, bajo un plan de estudios flexible y/o semiflexible.

La dinámica de desarrollo educativo y los cambios que se están presentando en los diseños curriculares y metodologías educativas universitarias en enfermería se caracterizan por tratar de alcanzar la integración y transversalidad de los contenidos y los conocimientos para lograr ciertas competencias (Cárdenas, et al., 2014:15), que se adicionan a la demanda de las necesidades de salud, sociales y políticas para los profesionales de enfermería.

En ese contexto, uno de los ejes curriculares para establecer la integración y transversalidad de los saberes de enfermería consiste en enseñar y aprender un proceso de pensamiento sistemático, dirigido por la reflexión y la crítica, según Fowler, el *pensamiento crítico*, como una de las competencias profesionales, permite al profesional responder ante la creciente complejidad de la atención sanitaria moderna (1998: 183-187). Para Isaacs la *reflexión crítica* es fundamental para alcanzar óptimas metas de precisión en la ejecución de razonamiento diagnóstico y la intervención correspondiente en tareas complejas en enfermería (2010: 363).

Se podría decir que la conjunción de la reflexión y la crítica en la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en enfermería, es el punto clave para que las nuevas generaciones de profesionales respondan a las exigencias del mercado laboral del siglo XXI.

Entonces, se afirma que hay una necesidad apremiante de implementar estrategias y técnicas pedagógicas que ayuden al estudiante de enfermería a desarrollar el pensamiento dirigido por la reflexión y la crítica. Esta necesidad es igualmente reconocida y atendida por la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE), quien identificó como uno de sus objetivos centrales de investigación “El desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería”, el cual es conceptualizado como: “un proceso de razonamiento complejo, sistemático y deliberado, autodirigido y orientado a la acción, cuyo fin primordial es elegir, con base en procesos intelectuales y afectivos (cognitivo, experienciales e intuitivos), las mejores opciones de respuesta que favorezcan la solución de problemas de Enfermería, en contextos bien definidos y de acuerdo con los postulados éticos de la profesión, que le permite actuar con racionalidad y autonomía profesional” (2013: 20).

Cabe decir que la intención de desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería ha estado presente por lo menos desde hace unos 20 años, aspecto que se ha hecho presente en los diversos programas académicos de las escuelas y facultades de enfermería en México, en general, aparece en la fundamentación del currículum y en el perfil de egreso del profesional.

Sin embargo, aún en la actualidad, el aprendizaje, la enseñanza, el desarrollo y el fomento de este tipo de pensamiento no se ven reflejados en el hacer diario de las nuevas generaciones de profesionales de enfermería.

Para fundamentar la apremiante necesidad del desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, primero se deben comprender los dos objetivos fundamentales que han de cumplirse en enfermería, tanto en lo individual como en lo colectivo: Brindar atención de calidad al usuario de los servicios profesionales, a la familia y comunidad, así como favorecer el desarrollo y progreso de la disciplina, en su ámbito epistemológico, como ciencia, y en su praxis como profesión.

Para el logro de estos objetivos es preciso que las (os) profesionales de enfermería generen, promuevan y apliquen el pensamiento reflexivo y crítico en todas y cada una de sus acciones laborales, éticas, humanísticas y tecnológicas, entre otras, es así que se hace imprescindible que desde su formación las nuevas generaciones aprendan, comprendan y aprehendan esta forma de razonamiento, que permitirá un ser y hacer oportuno, efectivo, eficiente y con un alto impacto epistemológico y sociológico.

Ahora que se ha expuesto la necesidad apremiante de desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería, la problemática principal radica en que aun cuando las IES en enfermería han implementado una metodología educativa constructivista, y los docentes han aplicado técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes a este modelo educativo, éstas presentan ciertas deficiencias en su ejecución formal o incidental, dentro o fuera del aula, lo que no permite que el estudiante de enfermería desarrolle un pensamiento reflexivo y crítico y por lo tanto limita la aplicación de este tipo de pensamiento en la praxis de los futuros profesionales para otorgar un cuidado profesional en el campo laboral.

Así que este trabajo de investigación aborda la problemática antes descrita, en una institución de educación superior de enfermería, la cual es la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), donde aún no se encuentran evidencias documentadas sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería, por lo que se trata de resolver la problemática dando solución a la siguiente pregunta de investigación ¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje aplican los docentes para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM?

Justificación

La importancia de la investigación en educación en enfermería parte de que es considerada una necesidad para generar nuevos conocimientos y conocer las fortalezas y debilidades en la gestión de la educación en enfermería, y así llegar a mejorar la misma; entonces la investigación en el área de la educación de enfermería contribuye directamente en los avances y cambios en el desarrollo curricular de los programas académicos de las escuelas y facultades de enfermería, originando innovación pedagógica y la incursión de nuevas tendencias de enseñanza y aprendizaje (Do Prado, et al., 2014: 37-38).

La motivación principal por realizar esta investigación surge de atender la necesidad que planteó la RIIEE en septiembre del 2012: “La falta de proyectos de investigación en materia de políticas y las prácticas de educación en enfermería, requiere de proyectos que estudien temas como: evaluación educativa, caracterización de docentes, alumnos, políticas educativas, metodología de la enseñanza, entre otros” (Boletín RIIEE, 2012).

De este modo, el interés de investigar para mejorar la formación académica de los futuros profesionales de enfermería también ha captado la atención de diferentes organizaciones, como por ejemplo de la Federación Panamericana de Profesionales de Enfermería (FEPPEN), quien desde 1992 priorizó la investigación en educación con base en los objetivos de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), donde se señaló como indispensable el impulso de investigaciones sobre procesos de formación del recurso humano en enfermería, así mismo la Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Enfermería (ALADAFE), en el 2003 ya había reiterado la necesidad urgente de avanzar en la exploración sistemática del quehacer académico, vinculado con la formación del talento humano en enfermería en el ámbito Iberoamericano (RIIEE, 2013: 3-5).

En los últimos 20 años, han sido diversos los estudios de investigación en Iberoamérica y México sobre educación en enfermería, con la iniciativa de innovar y proponer estrategias de enseñanza aprendizaje para mejorar la educación de los estudiantes de enfermería, donde el objeto de estudio es el pensamiento reflexivo y crítico.

La Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE), a través de sus seis regiones, (América Central, Andina, Brasil, Cono Sur, Europa, México y el Caribe), realizó un proyecto de investigación diagnóstica, exploratoria, retrospectiva y longitudinal, titulada *“Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería: Situación de Iberoamérica”* elaborada en 2013, en la que se identificaron 210 evidencias documentadas en diferentes fuentes de investigación, sobre la utilización de estrategias de enseñanza para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, en el periodo comprendido entre 1995 y 2012 en Iberoamérica. En esta investigación se encontró que el concepto del pensamiento reflexivo y crítico es multívoco, así mismo, que las publicaciones sobre el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería son limitadas, por lo tanto son escasas las referencias en relación con las estrategias más adecuadas para desarrollar un hábito reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería, y tras analizar los resultados y la caracterización de los mismos se concluye que es necesario partir de una noción sobre el pensamiento reflexivo y crítico para profundizar en los estudios que evalúan este tipo de pensamiento en la práctica de enfermería (Cárdenas, et al., 2014b: 223-226).

Por lo tanto en México, al ser uno de los países que integran la RIIEE y que contribuyó al mismo proyecto de investigación a nivel Iberoamérica, realizó un estudio retrospectivo (1990-2013), documental, titulado *“Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería en México”* donde el objetivo fue identificar investigaciones y publicaciones realizadas por el personal de enfermería de diferentes instituciones de salud y educativas en México y el Caribe, sobre el pensamiento reflexivo y crítico, en el que se documentaron un

total de 56 investigaciones, de las cuales 33 corresponden a artículos publicados en diferentes revistas, 12 a tesis y 11 a memorias de encuentros académicos y de investigación, resaltando el periodo del 2006 al 2013 como los años en que se ha desarrollado más investigación, tomando como objeto de estudio el pensamiento reflexivo y crítico, con lo que se puede afirmar que el profesional de enfermería da importancia al estudio de este tipo de pensamiento, con la intención de encontrar soluciones a la problemática epistemológica de asumir y reivindicar el cuidado profesional, así mismo, en la caracterización de los resultados se encontró que el 90% de estos estudios carecen de intervenciones o evaluación, con lo que se puede afirmar que hace falta profundizar y establecer estrategias específicas de enseñanza y aprendizaje para que el pensamiento reflexivo y crítico sea desarrollado en los estudiantes de enfermería.

Es prudente mencionar que las 12 tesis que formaron parte de la evidencia documentada en el proyecto antes mencionado, liderado por México, fueron elaboradas en su totalidad en la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), 10 fueron para la obtención del título de licenciatura, de las cuales resalta el proyecto de tesis titulado "*Habilidades del Pensamiento Crítico en Alumnos de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Enfermería y Obstetricia*" en el 2008, el cual fue un estudio cualitativo, cuyo objetivo estuvo referido al *desarrollo del pensamiento crítico*, estudiando una población de 23 alumnos del último periodo de estudios de esta institución educativa, y que arrojó como resultados la carencia en la habilidad de análisis e interpretación de textos, vista ésta como la debilidad primordial para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de enfermería; así mismo en las conclusiones de esta investigación se manifiesta que para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de enfermería es conveniente establecer estrategias de enseñanza específicas que fomenten dicha competencia, se sugirió que para aumentar la habilidad del pensamiento crítico es necesaria la integración

del desarrollo del pensamiento crítico en el currículum académico de dicha Institución Educativa.

Así que la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM, aporta evidencia sustancial en materia de investigación, que aborda y estudia el pensamiento reflexivo y/o crítico, con lo que es prudente mencionar que como última evidencia documentada en el 2013, está el proyecto como estudio exploratorio transversal y analítico con enfoque cuantitativo titulado *El Pensamiento Reflexivo y Crítico en el Aprendizaje del Estudiante de la Licenciatura en Enfermería: Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)*, después de estudiar una muestra de 138 estudiantes de sexto y octavo periodo concluyó que se debe establecer una estrategia a través del plan de estudios y diseño curricular que permita la inserción de los elementos del pensamiento reflexivo y crítico en el aprendizaje del estudiantes de licenciatura en enfermería (Cárdenas, et al., 2014a:165).

Con la evidencia anterior, se puede inferir que el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico es un tema de interés para los profesionales, las organizaciones e instituciones educativas como la FEyO, que han abordado desde diversos enfoques y bajo diferentes términos, pero siempre haciendo aportaciones para la formación académica, el ejercicio profesional independiente y el fortalecimiento de la ciencia de enfermería.

Al conocer las conclusiones de las investigaciones y los antecedentes generales ya explicados, es clara la necesidad de establecer estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan que el estudiante de enfermería desarrolle un pensamiento reflexivo y crítico, razón principal que justifica el desarrollo de este proyecto de investigación en la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM, en la cual, y como ya se expuso con anterioridad, posee evidencia del estudio del pensamiento reflexivo y crítico, sin embargo, los enfoques teóricos son diversos, predominan los estudios cuantitativos diagnósticos y el 90% de ellos sólo aborda una característica del pensamiento, ya sea reflexivo o crítico, los cuales toman

como población de estudio sólo a los estudiantes de enfermería, lo que justifica que este trabajo de investigación tome como población de estudio el currículum académico, los docentes y los estudiantes de enfermería de dicha institución educativa.

El trabajo tiene como universo de estudio a los actores que participan en la Facultad de Enfermería y Obstetricia, para identificar la presencia del pensamiento reflexivo y crítico en el *Currículum 2004 de Licenciatura en Enfermería*, conocer las formas o estrategias de enseñanza que emplean los docentes de manera formal o incidental, y las formas de aprendizaje que aplican los estudiantes de enfermería para desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico.

Con lo anterior se pretende contribuir en primera instancia a documentar, caracterizar y dar a conocer las estrategias existentes de enseñanza y aprendizaje que aplican los docentes y que son aprendidas por los estudiantes, donde hasta el momento no se encuentra evidencia o referencia sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico o por lo menos la evidencia de la presencia de este tipo de pensamiento en el currículum, como documento institucional que guía el ejercicio educativo. La intención final de esta investigación es hacer propuestas con base en las evidencias encontradas de cómo se desarrolla el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de la licenciatura en enfermería y contribuir a las próximas renovaciones constantes del plan de estudio, al integrar esta competencia desde el ejercicio docente y el aprendizaje de los estudiantes; las nuevas generaciones de profesionales de enfermería necesitan poseer un pensamiento reflexivo y crítico, como elemento principal para favorecer el desarrollo profesional y laboral de los profesionales de enfermería, egresados de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM.

El impacto es conocer las estrategias de enseñanza y aprendizaje que aplican los docentes de esta institución, para que éstas puedan ser mejoradas y fortalecer un pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería, con ello

consecuentemente favorecer la formación académica de las nuevas generaciones, es imprescindible que los profesionales de enfermería apliquen el pensamiento reflexivo y crítico en la práctica laboral, lo que garantiza la praxis de un cuidado profesional de enfermería con conocimiento y humanismo.

Objetivos

Objetivo General:

1. Analizar la correlación existente entre el *currículum 2004 de la Licenciatura* de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM, las estrategias educativas que emplean los docentes y las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM, para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería.

Objetivos Específicos:

1. Identificar la presencia del pensamiento reflexivo y crítico en la estructura del documento *currículum 2004 de la Licenciatura en Enfermería*, de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM.
2. Caracterizar las estrategias educativas para la enseñanza del pensamiento reflexivo y crítico por parte de los docentes de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM.
3. Caracterizar las estrategias de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico por parte de los estudiantes de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM.

Supuesto

La enseñanza y el aprendizaje del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Licenciatura en Enfermería contribuyen a la adquisición de conocimientos, liderazgo y toma de decisiones durante la formación académica, para ejercer la profesión con autonomía.

Metodología

El presente proyecto de investigación deriva de la investigación registrada en la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados de la UAEM, con el título “Estrategias de enseñanza que emplean los docentes para desarrollar en los estudiantes el Pensamiento Reflexivo y Crítico: Estado del Arte México (1990-2013)”, con clave 3689/2014/CIA, misma que forma parte de una investigación multicéntrica liderada por la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE).

Con respecto al contexto educativo y los paradigmas que existen en torno a la formación de profesionales en el área de la salud, se desarrolla este proyecto de investigación, que de acuerdo a la relación que mantiene con las tendencias de educación y al análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en enfermería, se ubica en la línea de investigación, *Formación, Ejercicio Profesional y Mercado Laboral de Enfermería* y en específico en la sublínea *Modelos Educativos innovadores en la formación del profesional de enfermería*, ambas propuestas por la Federación Mexicana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería (FEMAFEE), y al elaborarse dentro de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM, obedece a la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) *Cuidado profesional de enfermería y el paradigma social de la educación en salud*, del Cuerpo Académico *Cuidado Profesional de Enfermería*, perteneciente a la misma institución universitaria.

El abordaje metodológico de este trabajo es la metodología mixta o triangulación metodológica, precisando así la búsqueda de una retroalimentación y complementación basada en los hallazgos estadísticos generalizables y cualidades propias de los elementos a estudiar, currículum, docentes y estudiantes, así como la caracterización de las funciones de cada elemento en el ejercicios de la educación y formación profesional de enfermería, en función del desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico; debido a su complejidad e importancia de este pensamiento en la formación académica de los estudiantes de

enfermería y en el ejercicio profesional independiente, se requiere que se generen conocimientos que aumenten la comprensión de este fenómeno basada en datos recopilados de manera sistemática en la integración de ambos métodos. La necesidad de integración de ambos diseños metodológicos se fundamenta en lo mencionado según Strauss y Corbin, quienes argumentan que se pueden combinar métodos cuantitativos y cualitativos por razones complementarias y desarrollistas, manteniendo una interacción y retroalimentación desde un proceso circular característico del método cualitativo, pero al mismo tiempo evolutivo, buscando medidas y tendencias del análisis cuantitativo; permitiendo con esta integración de métodos la sensibilidad a los matices de los datos y la flexibilidad en el diseño, para llegar a concebir una teoría fundamentada, basada en datos que generen conocimientos, comprensión y comprobación de una hipótesis o teoría (2002: 29-38).

Se presenta como un estudio de tipo diagnóstico, se llevó a cabo la búsqueda sobre la presencia y el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, se identificaron las estrategias educativas de los docentes, las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, que llevan a cabo para desarrollar dicha competencia, así como la presencia del pensamiento reflexivo y crítico en el currículum 2004 de Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM; el enfoque teórico de este estudio corresponde a la teoría crítica y al constructivismo, y con respecto al tiempo corresponde a un estudio transversal.

El proyecto de investigación se desarrolló en tres fases de investigación.

Fase teórica:

En esta fase se evidencia cómo se realizó la búsqueda de información para integrar y construir el marco teórico, así como la delimitación del universo, la población de estudio y los criterios de inclusión y exclusión, también se describen

los instrumentos para la recolección de datos específicos para cada grupo poblacional.

El universo de estudio se conformó por tres elementos o factores (currículum, docentes y estudiantes de la licenciatura en enfermería), que participan en el proceso de formación que se lleva a cabo en la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México.

1) Currículum:

Se realizó la consulta del currículum 2004 de Licenciatura en Enfermería, de la página web oficial de la Universidad Autónoma del Estado de México, así como la Facultad de Enfermería y Obstetricia, el plan de desarrollo institucional, con el fin de obtener la información requerida para documentar la presencia del desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico dentro del contenido del currículum, también se hizo la búsqueda de literatura y diversas fuentes de información sobre pensamiento reflexivo y crítico.

La *población* estuvo conformada por el *Currículum 2004 de Licenciatura en Enfermería* en modalidad presencial y los programas académicos de las unidades de aprendizaje que se imparten en dicha institución educativa, en la misma modalidad y licenciatura.

Los *criterios de inclusión* fue que el *Currículum 2004 de licenciatura en enfermería* de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) esté disponible y vigente. El *criterio de exclusión* fue el *Currículum 2015 de Licenciatura en Enfermería* que es de reciente implementación, lo que limita la evidencia de su aplicación a la generación de reciente ingreso.

El *Instrumento* de recolección de datos fue una cédula estructurada por la Red Iberoamérica de Investigación en Educación en Enfermería (2013), conformada por: Identificación de la institución educativa que incluye: distinción entre escuela o

facultad, universidad, país. Contenido: Unidades de Aprendizaje del plan de estudios, número de asignaturas que contienen la competencia, denominación de la competencia, metodología educativa, evaluación y observaciones/comentarios (Anexo No.1). El llenado de la cédula se orientó y cumplimentó dando respuesta a nueve preguntas orientadoras (Anexo No. 2).

Las variables que se estudiaron en esta población fueron:

- Metodología educativa del currículum de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEMex.
- Áreas del conocimiento dentro del currículum que integran el pensamiento reflexivo y crítico.
- Coherencia entre la competencia de pensamiento reflexivo y/o crítico y la metodología educativa utilizada, tanto para instrumentarla, como para evaluarla, permitiendo con ello la discusión de los resultados.

2) Docentes

Se realizó una revisión y búsqueda en diferentes fuentes de información (bibliográficas, hemerográficas y mesográficas), de las que destacan, Dialnet, Scielo, Redalyc, Latindex (Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social y Revista Desarrollo Científico de Enfermería); bases de datos para la construcción del marco teórico o estado del arte que fundamentó este proyecto de investigación. Se buscaron artículos científicos, ensayos o estudios, mediante palabras clave como: pensamiento, pensamiento crítico, pensamiento reflexivo, razonamiento clínico en estudiantes de enfermería, estrategias de enseñanza, evaluación y heteroevaluación en enfermería.

El *universo* de estudio se conformó por 169 docentes de tiempo completo y de asignatura, que imparten clase en el plan de estudios de Licenciatura en Enfermería, en modalidad presencial, de La Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM.

La *población* se obtuvo a través de un muestreo no probabilístico estatificado, siendo 17 docentes que corresponden a un 10% del universo total, de los cuales 7 son docentes de tiempo completo y 10 de asignatura.

Los *criterios de inclusión* para la población docente de este estudio fueron:

- Que laboren como docentes del plan de estudios de Licenciatura en Enfermería en modalidad presencial, de la Facultad de Enfermería de la UAEM, en cualquier turno.
- Que posean experiencia docente mayor a un año, impartiendo clase en el plan de estudios de Licenciatura en Enfermería en esta institución.
- Que sean docentes de unidades de aprendizaje prácticas o teóricas del plan de estudios presencial de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM.
- Que hayan aceptado de manera voluntaria participar en este proyecto de investigación

Los *criterios de exclusión* para la población docente fueron:

- Que laboren en otras facultades pertenecientes o dependientes de la UAEM.
- Que laboren como docentes del plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería en modalidad a distancia, de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM.
- Que el profesor tenga menos de un año de experiencia como docente, impartiendo clase práctica o teórica en el plan de estudios presencial de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM.
- Que no desearon participar en este proyecto de investigación (Anexo No. 3).

Los *instrumentos* de recolección de datos fueron un cuestionario sociodemográfico elaborado por la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE, 2014) (Anexo No.4), conformado por datos personales como edad y sexo, aspectos académicos como profesión, máximo grado académico alcanzado, puesto de trabajo, y los años de experiencia, así como un listado de las unidades de aprendizaje que imparte; y una cédula de entrevista semiestructurada de 12 preguntas (anexo No. 5); las variables estudiadas fueron: Las estrategias de enseñanza que los docentes aplican durante la impartición de cursos, métodos de evaluación para medir y valorar el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en el estudiante y la heteroevaluación, como una forma de fomentar la crítica, la autocrítica y la reflexión necesarias para que el estudiante de enfermería desarrolle un pensamiento reflexivo y crítico.

3) Estudiantes

Se realizó una búsqueda documental donde se consultaron diferentes fuentes de información, entre las que destacan, Universia, Dialnet, Scielo, Redalyc, Mediographic (Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica), Revistas científicas y arbitradas de la UNAM, Latindex (Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social y Revista Desarrollo Científico de Enfermería); Revista Aquichán y Elsevier en las cuales se buscaron artículos, ensayos o estudios, mediante palabras clave como: pensamiento, pensamiento crítico, pensamiento reflexivo, razonamiento clínico en estudiantes, estilos de aprendizaje, autoaprendizaje y autoevaluación en estudiantes de enfermería.

El *universo* de estudio estuvo conformado por 1,135 estudiantes inscritos en el ciclo escolar 2015 A, en la Licenciatura de Enfermería en modalidad presencial de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM.

La *población* de estudio se divide en dos grupos, de acuerdo al instrumento de recolección de datos:

1. Para la aplicación de la escala para valorar el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en el aprendizaje, se realizó un muestreo probabilístico simple, representativo, aplicando la fórmula de muestreo de Sampieri obteniendo 296 estudiantes que representan el 26% del universo total, donde se considera un margen de error de 0.05 y un nivel de confiabilidad de 90%.
2. Para aplicar la cédula de entrevista semiestructurada se realizó un muestreo no probabilístico estratificado, siendo 34 alumnos que representan el 3% del universo total (Anexo No.6).

Los *criterios de inclusión* para ambas poblaciones fueron:

- Estudiantes que estuvieran inscritos en el plan de estudios presencial de Licenciatura en Enfermería en la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM.
- Estudiantes que cursaban el 2°, 4°, 6° u 8° semestre del plan de estudios presencial de la licenciatura en enfermería de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM.
- Que aceptaron de manera voluntaria participar en este proyecto de investigación

Los *criterios de exclusión* fueron:

- Estudiantes que estuvieran inscritos en otro plan de estudios de licenciatura de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM.
- Estudiantes que estuvieran inscritos en el plan de estudios de licenciatura a distancia de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM.
- Estudiantes de licenciatura en enfermería que no desearon participar voluntariamente en este proyecto de investigación.

Los *instrumentos* de recolección de datos fueron:

Para el grupo uno, conformado por una población de 296 estudiantes, fue una escala para valorar el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, bajo los indicadores de elementos del pensamiento, estándar intelectual universal y virtudes intelectuales en los estudiantes de enfermería, fue elaborada por el *Cuerpo Académico Cuidado Profesional de Enfermería* de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM en el 2013, conformada por 16 ítems, evalúa en un puntaje de 4 a 0 en la escala Likert (siempre 4, casi siempre 3, algunas veces 2, casi nunca 1 y nunca 0) (Anexo No.7).

Para el grupo dos de 34 estudiantes, fue un cuestionario sociodemográfico conformado por datos personales como sexo, edad y lugar de procedencia, la escuela de procedencia (preparatoria o educación técnica), promedio, formación educativa extracurricular, motivación y expectativas como estudiante de enfermería (Anexo No.8) y una cédula de entrevista con 10 preguntas, la cual permitió obtener información de acuerdo a las variables de estudio: Estilos de aprendizaje para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico, autoaprendizaje y autoevaluación, como elementos indispensables de la autonomía que requiere el estudiante para desarrollar este tipo de pensamiento (Anexo No.9).

Fase de campo

En esta fase se aplicaron los diferentes instrumentos para la recolección de datos en cada grupo poblacional.

1) Currículum

Para obtener datos que indicaron la presencia del pensamiento reflexivo y crítico dentro del contenido del Currículum 2004 de Licenciatura en Enfermería, primero se tuvo acceso a dicho documento. Posteriormente, se revisó el contenido y la estructura del mismo, se procedió con el llenado de la cédula de recolección de datos, obteniendo información relevante de las variables de estudio, las cuales son

metodología educativa, áreas del conocimiento dentro del currículum que desarrollan el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM, así como la coherencia entre la competencia de pensamiento reflexivo y/o crítico y la metodología educativa utilizada, tanto para instrumentarla, como para evaluar dicha competencia. Las nueve preguntas orientadoras permitieron analizar a detalle los contenidos y los diferentes apartados del currículum, y con ello la presentación y discusión de resultados.

2) Docentes

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los docentes que permitieron la recolección de datos sobre las variables estudiadas, como estrategias de enseñanza, evaluación y heteroevaluación, que promueven el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en el estudiante de enfermería; el proceso para realizar las entrevistas fue mediante la identificación de los 17 docentes que fueron seleccionados mediante el muestreo no probabilístico estratificado.

Así, en un primer encuentro se les invitó a participar en el estudio de investigación, una vez que accedieron, se les dio a conocer el consentimiento informado, haciendo énfasis en la protección de datos y el anonimato de su participación. Se agendó una cita que garantizó la disponibilidad del participante para aplicar el cuestionario sociodemográfico y realizar la entrevista, efectuándose en un ambiente tranquilo, que permitió que el entrevistado respondiera con objetividad cada pregunta, dichas entrevistas fueron recopiladas de forma digital con dispositivo móvil, lo que permitió su resguardo para una posterior transcripción de forma literal.

3) Estudiantes

En el primer grupo poblacional de estudiantes, mediante un muestreo probabilístico simple representativo, se obtuvo una población de 296 estudiantes los cuales fueron divididos en grupos de 72 para cada semestre, aleatoriamente

se les aplicó una escala que valoro el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico mediante 3 indicadores (elementos del pensamiento, estándar intelectual universal y virtudes intelectuales), la aplicación de esta escala fue mediante la oportunidad y disponibilidad que tuvieron los estudiantes para contestarla, dentro de las instalaciones de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM.

Para el segundo grupo poblacional de estudiantes, primero se realizó la identificación de los 34 estudiantes que fueron obtenidos por un muestreo no probabilístico estratificado a conveniencia, a los que se les pidió su participación en este estudio y se les dio a conocer el consentimiento informado, haciendo énfasis sobre el carácter voluntario y anónimo de su participación, una vez que los estudiantes aceptaron participar en dicho estudio, se agendó una cita que se adaptó a su disponibilidad de tiempo para aplicar el cuestionario sociodemográfico y realizar la entrevista. Se buscó un lugar que garantizo un ambiente tranquilo y libre de interrupciones, fuera o dentro de la institución educativa; lo que permitió la obtención de respuestas acertadas para las preguntas de esta entrevista, que abordó las variables de estudio como: estilos de aprendizaje, autoaprendizaje y autoevaluación, como elementos principales de autonomía para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería.

Dichas entrevistas fueron recopiladas y reservadas mediante un dispositivo móvil para posterior transcripción de las mismas de forma literal.

Fase analítica

Durante la fase analítica, se realizó la clasificación y selección de los datos que se obtuvieron. Para sistematizar y presentar los resultados se construyeron núcleos y subnúcleos de análisis para cada grupo poblacional (Anexo No.10).

1) Currículum

En el currículum, el llenado de la cédula de recolección de datos y las preguntas orientadoras permitieron la creación de dimensiones: 1) Orientación de la

metodología educativa del currículum, 2) Áreas de conocimiento donde se trabaja el pensamiento crítico y/o reflexivo (o similar) y 3) Coherencia entre la competencia de pensamiento reflexivo y/o crítico reflexivo con la metodología educativa utilizada. Esta clasificación permitió la discusión de los resultados mediante la presentación de una crítica estructurada, que a su vez analizó el currículum formal, real y oculto (Anexo No. 11).

2) Docentes

Del cuestionario sociodemográfico se realizó el análisis estadístico de datos cuantitativos que fueron representados mediante porcentajes, a un total de 17 docentes, como el 100% de la población de estudio. Para analizar los resultados de esta población se consideró la edad, sexo, profesión, máximo grado académico, experiencia como docente, la formación en educación realizada y el tipo de asignatura que regularmente imparte, lo que permitió una representación gráfica de los resultados tabulados.

Para las entrevistas aplicadas a los docentes, se empleó el análisis de contenido; una vez que se realizaron las entrevistas respectivas, se procedió a elaborar la transcripción literal, posteriormente se efectuó una lectura minuciosa para eliminar el contenido que no aportaba información o hallazgos a los resultados de investigación. Como se especificó anteriormente, a partir de la construcción de núcleos temáticos (conceptualización del pensamiento reflexivo y crítico, estrategias de enseñanza, evaluación y heteroevaluación) (Anexo No.12), se llevó a cabo la codificación de los testimonios docentes ordenando el contenido por cada categoría, construyendo matrices de análisis que permitieron: 1) Agrupar la información con base en los objetivos de investigación, 2) Categorizar los testimonios de cada docente a partir de los núcleos temáticos construidos con antelación, revisando si eran congruentes o si había necesidad de incluir algún otro, 3) Analizar propiamente la información y 4) Hacer interpretaciones a partir de

la conjunción del marco teórico conceptual del objeto de estudio, de lo compartido por los docentes y de la visión, conocimiento y experiencia de la investigadora.

Este proceso analítico permitió la metareflexión sobre la educación, la docencia y la formación de las nuevas generaciones con particular énfasis en la enseñanza del pensamiento reflexivo y crítico, como una forma deliberada, planeada y evaluada por los docentes al impartir su unidad de aprendizaje.

3) Estudiantes

El análisis estadístico, se obtuvo mediante la aplicación de la escala *valoración del desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico*, que fue aplicada a 296 estudiantes de enfermería, se tabularon los datos por cada indicador de acuerdo a los valores de la escala Likert (4 siempre, 3 casi siempre, 2 algunas veces, 1 casi nunca, 0 nunca), mediante el software *Tableau desktop 8.2*, lo que permitió realizar un análisis estadístico, generando diferentes medidas de tendencia central, representando los resultados mediante cuadros y gráficas.

El análisis de las entrevistas aplicadas a los 34 estudiantes se inició con la transcripción literal de cada entrevista, lo que permitió efectuar una lectura detallada para eliminar el contenido que no aportaba información o hallazgos a los resultados de investigación.

Para ambos instrumentos, se llevó a cabo la codificación de los resultados obtenidos, ordenando el contenido de cada pregunta en una matriz de análisis basada en los núcleos temáticos (conceptualización del pensamiento reflexivo y crítico, estilos de aprendizaje, autoaprendizaje y autoevaluación) (Anexo No.13), con base en el siguiente procedimiento: 1) Agrupar la información de acuerdo a los objetivos de la investigación, 2) Categorizar la información a partir de los núcleos temáticos construidos con antelación, revisando si eran congruentes o si había necesidad de incluir algún otro, 3) Analizar propiamente la información y 4) Hacer interpretaciones en base a la integración del marco teórico conceptual, del objeto

de estudio, de los testimonios de los estudiantes y de la visión, conocimiento y experiencia de la investigadora.

Este proceso analítico permitió el análisis y reflexión sobre el aprendizaje de las nuevas generaciones de licenciados(as) en Enfermería, con particular énfasis en el aprendizaje y desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, como una competencia necesaria para su futuro desempeño profesional dentro del área laboral.

Aspecto ético

El estudio fue presentado ante la subdirección académica de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México, para poder acceder a los listados de la población docente y estudiantil de la misma institución, y realizar los muestreos correspondientes de cada población.

Para obtener y referir la información recogida en las entrevistas aplicadas los docentes y alumnos firmaron un consentimiento informado, atendiendo lo que establece el artículo 20° y 21° del Reglamento de la Ley General de Salud en materia de Investigación, en el Capítulo 1, de los Aspectos Éticos de la Investigación en Seres Humanos, respetando la libre elección y sin coacción alguna.

Este trabajo de investigación estuvo regido por el principio que establece la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (2014: 23) el cual menciona que, “este estudio y análisis de los productos seleccionados tendrán el rigor de un análisis objetivo, de ninguna manera pretende evaluar los productos, la información tendrá la confidencialidad correspondiente regida por la Declaración de Helsinki en lo referido a la custodia y protección de datos”.

Así mismo el estudio se apegó a lo establecido en la Ley para la Coordinación de la Educación Superior de México, en el artículo 4°, el cual refiere las funciones de

docencia, investigación y difusión de la cultura que realicen las instituciones de educación superior guardará entre sí una relación armónica y complementaria.

Capítulo I
Pensamiento Reflexivo y Crítico¹

El presente capítulo, describe brevemente la evolución de la educación superior y la educación de enfermería en México para comprender el contexto educativo en el que se ha desarrollado; permite exponer la relevancia y necesidad del desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en la formación académica de los futuros profesionales de enfermería.

Posteriormente, en la conceptualización del pensamiento reflexivo y crítico, se exponen de forma sintética las teorías de algunos autores que han investigado y escrito sobre el desarrollo de este tipo de pensamiento.

Al final del capítulo se hace referencia de las estrategias y experiencias pedagógicas que han aplicado los docentes para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en diferentes universidades de México (Universidad Autónoma del Carmen UNACAR, Universidad Autónoma de Chihuahua UACH, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco UAM-X y Universidad Veracruzana UV), recopiladas en la obra *Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en enfermería en México. Una visión colegiada*.

El desarrollo de la educación superior en México está marcado por diversas fases. Luengo identificó cuatro etapas que marcaron su progreso en nuestro país, hasta concebirla como actualmente se conoce (2003: 3-11).

1. En la primera fase se estableció el proyecto *liberal-revolucionario popular*, de 1920 a 1946, en el cual la educación superior estaba ligada a las políticas de desarrollo social y cultural, posteriormente, el proyecto *modernizador*, de 1960, impulsado por una economía nacional moderna

¹ Este capítulo está basado fundamentalmente en las publicaciones *Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en Enfermería. una visión Colegiada*, Cárdenas, et al., 2014 y *Enseñanza del pensamiento reflexivo y crítico en estudiantes de enfermería en Iberoamérica*, Cárdenas, et al., 2014, toda vez que esta investigación forma parte del estudio multicéntrico citado en el apartado de metodología.

proyectó la formación de profesionales como impulsores y promotores de la economía nacional.

2. La segunda fase: *Expansión de los setenta*, se caracterizó por la idea de la reforma educativa, ampliando los servicios educativos, impulsando la creación de carreras, posgrados y la reforma de los planes de estudios y modalidades de enseñanza.
3. La fase siguiente, conocida como la *desaceleración de los ochenta*, frenó el crecimiento del sistema educativo, influenciado por la crisis económica de 1982, redujo notablemente los recursos públicos destinados a la educación superior, provocando el rezago en el desarrollo de la educación y abandono de la reforma educativa.
4. La etapa evaluadora de la década de 1990 es identificada como la cuarta y más reciente fase de progreso y desarrollo educativo, donde el gobierno mexicano comenzó a implementar políticas para modificar el funcionamiento de la educación, intentando responder a los patrones internacionales y la dinámica económica, consecuente al proceso de globalización que enfrenta el país. Impulsó la creación de un amplio repertorio de instrumentos de evaluación nacionales e internacionales en sus programas académicos de pregrado, grado y posgrado (Zúñiga, 2012: 426-427), para acreditar la formación profesional.

Actualmente el proceso de evaluación y acreditación valora la calidad de la educación y de las instituciones de educación superior, ante una sociedad y un mercado laboral neoliberal, tanto nacional como internacional; siendo necesarios ambos procesos para responder a las demandas económicas de posicionamiento, modernización y adaptación a la globalización (López, *et al.*, s/f: 11).

En esta dinámica, las Instituciones de Educación Superior (IES), dependen de los resultados de los procesos de evaluación para adquirir financiamiento, así, la educación deja de ser concebida como una inversión y empieza sólo a considerarse como un gasto (Díaz-Barriga, 1995, en Cárdenas, *et al.*, 214b: 38), por ello la inyección económica financiera que hace el gobierno en materia educativa, debería dirigirse hacia la resolución de problemas y demandas de desarrollo, tales como: actualización de insumos, de contenidos, procesos, modelos educativos y de enseñanza-aprendizaje, ya que actualmente el modelo educativo aplicado en algunas escuelas y facultades universitarias no parece tener una respuesta favorable y de impacto en la formación de profesionales, ante las competencias que exige el mercado laboral, nacional e internacional.

En este momento es importante recordar que la función de las IES, es la generación y aplicación del conocimiento que sustente el orden social y el crecimiento económico del país, por medio de la producción de saberes científicos, tecnológicos y culturales, así, la educación superior en México, “mantiene una constante: las instituciones de educación superior fueron creadas fundamentalmente para formar personas capaces de pensar, reflexionar y criticar con un flujo libre de ideas” (Cárdenas, *et al.*, 2014b: 57), específicamente las IES en enfermería al tratar de mantener dicha constante, han evolucionado a la par de las influencias sociales y culturales, nacionales e internacionales.

La educación en enfermería en México ha alcanzado un desarrollo académico y profesional importante para competir en el contexto neoliberal, nacional e internacional actual; según Cárdenas y Sánchez la educación en enfermería ha transitado a lo largo de la historia por tres fases o modelos educativos, que determinaron el progreso actual en la educación en enfermería (2007: 8-9).

- 1) *Escuelas hospitalarias*: Surgieron de 1900 a 1930, como respuesta a las necesidades de atención a los enfermos dentro de una institución hospitalaria, donde las alumnas adquirían habilidades sobre la práctica y

observación de las auxiliares de enfermería o hermanas religiosas en su labor de ayudar al enfermo.

- 2) *Escuelas vinculadas a facultades de medicina:* Esta fase abarcó de 1930 a 1960 y se caracterizó principalmente porque la mayoría de profesores y directores eran médicos, sólo había algunas instructoras enfermeras en la docencia teórico-práctica. Los planes y programas de estudio se formalizaron, estableciendo un conjunto de asignaturas y prácticas clínicas que deberían ser cursadas y acreditadas por las alumnas.
- 3) *Escuelas y facultades de enfermería con estudios de grado:* Esta última fase surgió en 1960 al independizarse de las escuelas de medicina e incorporarse al sistema Universitario, lo que provocó cambios, al diferenciar el conocimiento teórico y el saber práctico, se marcaron los criterios y condiciones de calidad académica para el grado de preparación buscando formación profesional avanzada, otorgando el título de Enfermera General, de licenciatura, maestría y doctorado, formalizando de esta manera los planes y programas de estudio acorde a las especificaciones de la institución educativa.

La evolución que experimentó la educación en enfermería transformó de manera contundente la concepción de la ciencia de enfermería, demostrando su independencia y autonomía para establecer bases filosóficas y un cuerpo propio de saberes.

Pese al progreso de la educación superior en México y en específico de las instituciones de educación superior en enfermería, éstas actualmente se enfrentan a uno de los principales retos: la formación de estudiantes de enfermería que logren aprendizajes significativos, para generar soluciones trascendentes a los problemas de salud de las comunidades locales, regionales y nacionales,

utilizando todos sus conocimientos en términos de reflexión y de crítica constructiva.

Para entender mejor el reto que enfrentan las escuelas y facultades de enfermería del nuevo siglo, se deben conocer las problemáticas que fueron encontradas en el *Diagnóstico de la Educación de Enfermería en México* realizado en 1970, por la Asociación Nacional de Escuelas de Enfermería (ANEE), hoy Federación Mexicana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería (FEMAFEE), la falta de planes de estudio acordes a la realidad, la carencia de objetivos educacionales en los programas de trabajo, la necesidad de acrecentar la preparación docente, y la urgencia de trabajar directamente con los campos clínicos (Cárdenas, *et al.*, 2006: 23-24).

Ante estas circunstancias, cabe decir que, si bien en el 2015 las condiciones sociales y culturales han cambiado notoriamente, aun podemos encontrar deficiencias en los planes y modelos educativos de las diferentes IES en enfermería, que aún presentan debilidades al establecer una congruencia entre el plan de estudios y el perfil profesional que demanda el mercado laboral. En algunas escuelas y facultades de enfermería aún se mantiene una inclinación por la difusión de conocimientos biomédicos y de práctica clínica; si bien actualmente la oportunidad y la oferta de trabajo permite intervenir en otras áreas de la ciencia de enfermería como educación, gerencia, investigación e industria, esta apertura en la práctica profesional de enfermería supondría la aparición de nuevas competencias en los profesionales egresados “como solución de problemas, adopción de decisiones, obtención y utilización de la información, planificación y capacidad de crítica” (Elboj, *et al.*, 2013: 19), pero la realidad dista de dicha suposición, según algunos autores estas competencias no se desarrollan en las instituciones educativas, por lo que es prudente e importante comenzar a modificar no sólo los contenidos en el proceso educativo, sino también las formas de adquirirlo.

La educación que actualmente se imparte proviene de un sistema educativo con el objetivo de transmitir la acumulación de información y conocimientos, que en su momento tuvo sentido, pero hoy no es necesario seguir sólo acumulando conocimientos (Elboj, *et al.*, 2013: 21), lo que se necesita ahora es saber seleccionar, analizar y aplicar dichos conocimientos, por lo tanto, lo que importa en el área de enfermería es interconectar las habilidades técnicas con los conocimientos y razonamientos para la toma de decisiones, que respalden una acción científica de enfermería en su campo laboral.

Actualmente se vislumbra que el sistema educativo en enfermería tendría que ser flexible y autoprogramable para propiciar condiciones de aprendizaje, de habilidades, conocimientos significativos, técnicas y valores basados en el análisis, reflexión y crítica, para adaptarse e incluso anticiparse a las demandas del momento (Elboj, *et al.*, 2013: 22). Las IES en enfermería deben determinar la importancia de enseñar, fomentar y desarrollar en los estudiantes de enfermería un pensamiento guiado por la reflexión y la crítica, determinado por las necesidades de educación y aprendizajes continuos y acordes al ritmo de la demanda sociolaboral.

1.1 Conceptualización del pensamiento reflexivo y crítico

El resumen de los antecedentes expuestos como preámbulo de este capítulo permitieron establecer el contexto de la educación en enfermería y la imprescindible necesidad de renovar la formación académica de estudiantes de enfermería para que aprendan, comprendan y aprehendan una forma de pensamiento de manera reflexiva y crítica que sea evidente en un ser y hacer oportuno, efectivo y eficiente con un alto impacto epistemológico y sociológico.

En las últimas décadas se ha hablado e investigado este tipo de pensamiento desde diversos enfoques y disciplinas, en el caso de enfermería, las evidencias documentadas son escasas, lo que fundamenta la importancia de ahondar sobre

este tema/problema, partiendo de una conceptualización general, llegando a un enfoque en enfermería.

De esta manera, debe comprenderse que el pensamiento se define como todos los productos que el cerebro puede generar, incluyendo las actividades racionales del intelecto o las abstracciones de la imaginación. Es un proceso complejo, propio de los seres humanos, se caracteriza por la capacidad de la mente para ordenar, dar sentido e interpretar la información disponible en el intelecto.

Al ser una característica particular de los seres humanos, Altuve menciona que “el pensamiento crece y se transforma, como también suele suceder con el ser que lo trae consigo” (2010: 6). En este sentido, el pensamiento puede abarcar un conjunto de operaciones de la razón, como son el análisis, la síntesis, la comparación, la generalización y la abstracción.

En la perspectiva de Vigotsky el pensamiento se basa en dos niveles de funciones mentales: las inferiores y superiores. Las primeras son innatas, están determinadas genéticamente y el comportamiento derivado de ellas es limitado, automático y reactivo, lo que resulta en una conducta impulsiva (1995, en Cárdenas, *et al.*, 2014a: 132). Las funciones mentales superiores, por el contrario, se adquieren y fomentan a través de la interacción social, por lo que su desarrollo dependerá de dichos estímulos sociales, así, la conducta, resultado de estas funciones, posee un carácter más elaborado, dinámico y complejo.

A partir de estas definiciones puede afirmarse que el pensamiento se vincula a la influencia del medio sociocultural en el que se desarrolla el individuo y sus habilidades psicológicas, con ello es claro que el pensamiento evoluciona a la par del desarrollo mental y la interacción del individuo, convirtiéndose así en un proceso complejo, elaborado e integra elementos como los que Paul y Elder mencionan que son parte del pensamiento:

- Puntos de vista (marcos de referencia, perspectiva, orientaciones),

- Propósito (objetivos, metas),
- Pregunta en cuestión (problemas, asunto),
- Información (datos, hechos, observaciones, experiencias),
- Interpretación e inferencia (conclusiones, soluciones),
- Conceptos (teorías, definiciones, leyes, principios, modelos),
- Supuestos (presuposiciones, lo que se acepta como dado), e
- Implicaciones y consecuencias.

Dichos elementos son conducidos por los estándares intelectuales universales de claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, importancia y justicia (2003: 5).

Estos elementos interaccionan conformando la base para ejecutar y desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico. Aun cuando los términos como reflexión y crítica son referidos por varios autores, desde corrientes psicológicas o pedagógicas, existe un limitado consenso entre las definiciones, este desorden conceptual dificulta legitimar el uso para enfermería y puede dar lugar a que se crea que se está reflexionando cuando en realidad no es así (Burton, 2000 en Cárdenas, *et al.*, 2014b: 134).

Por ello es importante exponer las conceptualizaciones de pensamiento reflexivo y pensamiento crítico, para llegar a construir el conocimiento aplicado a la profesión de enfermería.

Para Dewey el pensamiento reflexivo es un logro del individuo, establece dos tipos de operaciones que fundamentan el pensamiento reflexivo: “1) un estado de duda, vacilación, perplejidad, dificultad mental y 2) un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad” (Serrano, 2005: 155-156). Por su parte Boud y Water (1998), se refieren a la reflexión como un término general que engloba las actividades intelectuales y afectivas que el sujeto pone en marcha para explorar y comprender sus experiencias (Cárdenas, *et al.*, 2014b: 135). Mezirow (1998 en Domingo y

Gómez, 2014:61), identifica como reflexión el proceso psíquico y teórico que incide en el cuestionamiento del propio problema, es decir, el *por qué*.

Atkins y Murphy (1993 en Cárdenas, *et al.*, 2014a: 37), presenta cinco habilidades para iniciar cualquier proceso reflexivo: *Autoconciencia*: Implica un examen honesto de cómo una situación afecta al individuo y de cómo éste afecta a la situación. *Descripción*: es la capacidad de reconocer y organizar los hechos más importantes de una situación y de expresarlo de manera comprensiva. *Análisis crítico*: Es útil para examinar los componentes de una situación, identificando el conocimiento relevante, las asunciones y las alternativas posibles para afrontarlas. *Síntesis*: Se da cuando se produce la integración del nuevo conocimiento con el conocimiento anterior y *Evaluación*: Implica el uso de criterios y de estándares para determinar la validez de las acciones comprendidas.

Para Jarvis la reflexión es un proceso de análisis de la experiencia, siendo el cambio, la expectativa final de la reflexión, el valor de la reflexión en la práctica, en el caso de enfermería, reside en la posibilidad de crear conocimiento que pueda ser incorporado a la práctica en el momento que se considere oportuno (1992 en Cárdenas, *et al.*, 2014: 33).

Como se expuso anteriormente, el pensamiento en su forma más básica, esto es, como actividad mental, puede ser libre y espontáneo, mientras que no puede referirse igual del pensamiento crítico, sin tener en cuenta el propósito, control y la autodirección del contenido que se piensa, dicho pensamiento requiere de una actividad mental más elaborada o de orden superior, como lo mencionan algunos autores, así, el pensamiento crítico, es objeto de estudio minucioso y profundo, tanto en el campo filosófico como en el educativo (Altuve, 2010: 6).

Paul y Elder, como representantes *del Pensamiento Crítico*, mencionan que el “pensamiento crítico es autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio

consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas” (2003: 4).

En sentido más amplio, según Kurland pensar críticamente está relacionado con la razón, la honestidad intelectual y la amplitud mental (Uzeta, 2009: 31), mientras que para Dewey propone que el pensamiento crítico implica la suspensión del juicio y el sano escepticismo, sobre nuevas ideas, reconstrucción de éstas o comparación entre ellas, que surgen para la resolución de una situación existente.

En este punto se puede decir que la naturaleza de este pensamiento es un razonamiento que envuelve un sinnúmero de destrezas intelectuales, una actividad mental con propósito.

Después de haber descrito el pensamiento desde su forma básica, llegando a especificar los conceptos y elementos del pensamiento reflexivo y del pensamiento crítico, se puede fundamentar una manera de pensar donde se combinen la reflexión y la crítica.

Las evidencias anteriores establecen una relación dialéctica entre la reflexión y la crítica, con lo que se puede establecer un concepto aplicable a la enfermería, donde se define que “el pensamiento reflexivo y crítico es un proceso de razonamiento complejo, sistemático y deliberado, autodirigido y orientado a la acción, cuyo fin primordial es elegir, con base en procesos intelectuales y afectivos (cognitivos, experienciales e intuitivos), las mejores opciones de respuesta que favorezcan la solución de problemas de Enfermería, en contextos bien definidos y de acuerdo con los postulados éticos de la profesión, que le permitan actuar con racionalidad y autonomía profesional” (RIIEE, 2013: 20).

Ahora es posible entender por qué este tipo de pensamiento es una competencia esencial de enfermería desde 1997 (Shirrell, 2008:134) y llegó a convertirse en un instrumento a través del cual la situación o experiencia adquiere un significado en el desempeño y el crecimiento del saber profesional (Díaz: 2001:40); para Jones

este tipo de pensamiento permite la construcción de un puente entre la parte más artística y aquellos elementos asociados al campo de la ciencia, procurando así una mayor calidad en la prestación de cuidados (Cárdenas, *et al.*, 2014a: 42).

Por lo tanto, los profesionales con un pensamiento reflexivo y crítico son descritos como personas de mente abierta, flexibles, indagadoras, comunicativas, asertivas, responsables y autónomas en su aprendizaje. Estas características forman parte del perfil de competencias requerido en el nivel de grado y aparecen como requisitos de los nuevos planes de estudio. La National League for Nursing reconoce la inclusión de la competencia sobre el pensamiento crítico como criterio específico para la acreditación de los programas de pregrado de enfermería (NLN, 1989 en Cárdenas, *et al.*, 2014b: 144).

Pensar de manera reflexiva y crítica permite conocer y discriminar una acción de otra, en función de las prioridades establecidas para la atención de las persona, interactuando con ella de manera emancipadora, evitando que la práctica habitualmente mantenida se convierta en rutina guiada por la tradición, la autoridad, o el impulso o por todo ello.

El desarrollo de habilidades de reflexión y crítica son necesarias para que los enfermeros y enfermeras puedan afrontar los distintos cambios y la diversidad que caracteriza el contexto sanitario (Thorpe y Loo, 2003). Siendo una característica deseable de la práctica profesional de enfermería, como resultado de un desarrollo curricular efectivo, que soporte las decisiones clínicas y los juicios de enfermería acerca del cuidado de la persona (Wlaker y Redman, 1999) y del contexto de la producción de significados sobre la salud y su cuidado (Cárdenas, *et al.*, 2014a: 44).

En los estudios empíricos realizados en la década de los noventas y siguientes (Wong, *et al.*, 1995; Durgahee, 1998, Jhons 1996; Regan, 2003 en Cárdenas, *et*

al., 2014a: 41), demuestran que en Enfermería se está adoptando la reflexión como método de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, aún se hace necesario investigar sobre las estrategias que favorecen el aprendizaje del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería y el profesional inmerso en cualquier ámbito laboral.

1.2 Abordaje del pensamiento reflexivo y crítico en enfermería en México

El desarrollo y fomento de un pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería en México es un asunto poco estudiado y atendido. Su instrumentación y empleo, primero durante la formación y posteriormente en el ejercicio laboral, será de suma trascendencia e importancia para la creación y desarrollo de un cuerpo teórico propio de conocimientos y saberes entendidos como la base del ser y hacer diario de los profesionales de enfermería.

Por ello, frente a la necesidad de desarrollo de este tipo de pensamiento, en este apartado se hace referencia a la recopilación de la obra *Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y Crítico en Enfermería en México. Una visión Colegia* en el testimonio de como algunas Instituciones de Educación Superior de enfermería en México (Universidad Autónoma del Carmen UNACAR, Universidad Autónoma de Chihuahua UACH, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco UAM-X y Universidad Veracruzana UV), describen las estrategias y experiencias pedagógicas que han aplicado los docentes para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería.

Los docentes de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR) hacen referencia a su *modelo educativo por competencias*, como un modelo de vanguardia caracterizado por el aprendizaje centrado en el estudiante y su participación activa para la creación de su propio aprendizaje, donde según su experiencia este modelo se orienta la promoción de habilidades de razonamiento y cuestionamiento, el desarrollo de competencias para seleccionar, organizar,

procesar información, generar soluciones a problemas reales de la sociedad, así como la integración de competencias genéricas, interdisciplinarias y específicas durante la trayectoria de los estudiantes de licenciatura en enfermería, permiten el egreso de profesionales reflexivos y críticos con un alto juicio crítico para encauzar las acciones profesionales hacia las necesidades de salud y de cuidado (UNACAR, 2012, en Cárdenas, *et al.*, 2014a: 81, 83, 88).

Para obtener el máximo beneficio de este modelo educativo la UNACAR admite realizar una capacitación constante de los docentes en la pedagogía por competencias, para mejorar la formación de los estudiantes egresados como sujetos reflexivos, críticos y analíticos con la finalidad de tomar decisiones precisas y solucionar problemas de forma ética y humanista, pero es común encontrar que la ejecución de la enseñanza por parte de los docentes recae en el empleo de la estrategia expositiva que lleva frecuentemente a la memorización, dirimiendo el objetivo de guiar el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico dentro del aula.

La UNACAR reconoce el pensamiento reflexivo y crítico como la herramienta básica y fundamental que deben desarrollar los estudiantes y egresados de enfermería, por tal motivo y según las experiencias semestrales de algunos docentes, la vinculación de la teoría y la práctica mediante la aplicación y desarrollo del proceso de enfermería, permite al estudiante pensar de forma reflexiva, genera nuevas ideas y los hace más creativos, toda vez que la elaboración de diagnósticos e intervenciones es una tarea compleja que requiere perfeccionamiento con base en este tipo de pensamiento.

En el mismo sentido, la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco (UAM-X), refiere se promueva un nivel competente de cuidados mediante la aplicación del proceso de enfermería, para lo cual es necesario un pensamiento reflexivo y crítico, para extraer conclusiones válidas a partir de un diagnóstico de enfermería y planear una intervención adecuada, esta argumentación tiene como

base la postura de un modelo educativo *modular*, donde el estudiante desarrolla su propio aprendizaje en un enfrentamiento constante de la realidad y la solución de problemas, mediante el fomento del proceso de enseñanza encaminado a estimar y desarrollar este tipo de pensamiento.

Por su parte, la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) es más específica en la experiencia de los docentes y su posición por desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería; de entre los testimonios recopilados, resaltan estrategias de enseñanza como: La búsqueda de información en bases de datos para identificar documentos confiables para después poder ser analizados mediante lecturas comentadas y se produzca una apropiación del conocimiento, elaboración de mapas mentales, ya que según su experiencia, proporciona en el estudiante un análisis del nuevo conocimiento de forma radial y no lineal, relacionando datos con la idea central, debates y dramatizaciones, donde los estudiantes caracterizan y exponen las diferentes posturas frente a una temática o problema.

Los docentes de la UACH concuerdan que para que exista un desarrollo de este tipo de pensamiento se requiere crear un ambiente de empatía, de confianza y de cordialidad, así como hacer una evaluación diagnóstica para utilizar técnicas específicas de enseñanza sobre las deficiencias y conocimientos que ya poseen los estudiantes, mencionan que la evaluación final comprende la presentación de evidencias, participación y los cambios de actitud observados.

Los docentes se presentan como facilitadores del desarrollo de estructuras mentales en los estudiantes, para que sean capaces de construir aprendizajes cada vez más complejos, parten de reconocer la importancia de enseñar a pensar críticamente en la profesión de enfermería, argumentando que este tipo de pensamiento no radica en la memorización de los contenidos de programas académicos, y no hay necesidad de enseñar el pensamiento como una unidad de

aprendizaje, ya que los estudiantes de enfermería deben practicar los procesos de pensamiento de forma transversal.

En oposición a esta última consideración, la Universidad Veracruzana (UV), de acuerdo a la implementación del Modelo Educativo y Flexible (MEIF) donde se planteó educar integralmente al estudiante, flexibilizar la organización curricular e implementar un equilibrio entre el enfoque informativo y formativo, establece como obligatorio para los estudiantes el aprendizaje de habilidades de comunicación y de autoaprendizaje mediante el curso-taller Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo (HPCC) donde se desarrollan habilidades de la comunicación, culturales, lingüísticas y de autoaprendizaje necesarias para la generación de ideas y resolución de problemas, argumentando que este curso taller concientiza al estudiante sobre la importancia de desarrollar habilidades del pensamiento para su ejercicio profesional ante la solución de problemas de salud. A partir del conocimiento de que la Universidad necesitaba de la participación de los profesores para establecer una transversalidad en las estrategias para las habilidades del pensamiento en la trayectoria académica de los estudiantes, se impartió capacitación a todos los docentes a través del diplomado competencias para el desarrollo del Pensamiento Crítico y Creativo, “sin embargo, según su experiencia, esta institución refiere que los estudiantes no reflejan los procesos cognitivos para los que fueron preparados en el curso-taller HPCC” (Cárdenas, *et al.*, 2014a: 202). Con base en el nuevo plan de estudios por competencias tienen otras expectativas sobre la formación de los estudiantes de enfermería y la importancia de desarrollar y fomentar un pensamiento reflexivo y crítico de forma transversal.

Las experiencias de estas IES en enfermería no son generalizables para el resto de las instituciones educativas en México, sin embargo, al compartir algunas vivencias docentes, éstas sirven como punto de partida o comparación para otras instituciones, además, generaron interés por desarrollar y ensayar otras estrategias pedagógico didácticas para obtener evidencias exitosas en relación al

desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes y profesionales de enfermería.

Se puede resumir con base en estos testimonios que el aprendizaje reflexivo y crítico de los estudiantes de enfermería está respaldado en la aplicación del proceso de enfermería, independientemente del modelo educativo o estrategia de enseñanza, las diferentes IES en Enfermería no sólo deberán incluir el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en sus diferentes programas académicos, sino también establecer estrategias para lograrlo, en conjunto con la práctica del ejercicio docente, que ayuden al proceso de desarrollo de este tipo de pensamiento en el aprendizaje de los alumnos facultándolos para acceder a los saberes y enfrentar de manera proactiva las diferentes situaciones, con el objetivo de mejorar la calidad de atención del cuidado profesional y el desarrollo de la profesión de Enfermería.

Capítulo II

Currículum

El currículum representa uno de los espacios a través de los cuales el sistema educativo, en relación a las necesidades políticas, económicas y sociales, busca concretar metas comunes sobre la formación de estudiantes y su desempeño en el mercado profesional.

En este capítulo se ha dividido el currículum, para fines de investigación (véase apartado de metodología y objetivos), en currículum formal, currículum real y currículum oculto, con la finalidad de enmarcar aquellos escenarios donde el currículum tiene presencia durante el proceso educativo y que no sólo son organización y planeación de la formación académica (currículum formal), sino la parte pragmática del currículum formal en el contexto educativo desde el ejercicio docente (currículum real), así como actitudes y valores aprendidos por los estudiantes de manera implícita (currículum oculto).

Etimológicamente *currículum* proviene del latín, “*currere*”, que significa “*carrera*” pero como objeto de estudio ha adquirido un sin número de significados, según Bolívar el concepto del currículum “mantiene un sesgo valorativo, lo que significa que no hay un consenso social al respecto, ya que existen opciones diferentes de lo que deba ser”(1999:27), tanto que para Díaz-Barriga la divergencia en la conceptualización del currículum llegara a reproducir una ausencia de significado y consecuentemente una falta de compromiso entre la formulación conceptual y la realidad educativa (Wetsbury, *et al.*, 2001:166-168).

Por lo anterior, Fernández reconoce que, si bien no se puede hablar de un concepto unívoco de currículum, se debe entender que es un proceso emergente (2009:18), que mantiene un cambio constante, dependiendo principalmente de los logros alcanzados, las nuevas demandas de desarrollo en la educación y la teoría educativa en tendencia.

Actualmente se habla del currículum como una disciplina porque requiere de un campo de estudio para la comprensión de las relaciones entre el conocimiento académico y la sociedad (Pinar, 2004:187); en distintos abordajes teórico educativos se hace referencia al estudio del currículum como disciplina nacida a la sombra de la evolución de la ciencia educativa en Estados Unidos (Díaz-Barriga, 2015:15), con exponentes y teorías como: Franklin Bobbit (1918) y su postura funcionalista, Ralph Tyler (1947) e Hilda Taba (1962) con su visión conductista, quienes determinaron la evolución del campo del currículum desde un pensamiento estadounidense, que no siempre es compatible con el contexto educativo que se vive en México.

Por otra parte, los inicios del desarrollo del currículum o planes de estudio, como es mejor conocido en México, tuvo influencia latinoamericana principalmente con autores como: Glazman e Ibarrola (1987), Canclini (1995) y jóvenes curricularistas: Azucena Rodríguez, Alfredo Furlán, Eduardo Remedi, Roberto Follari, Angel Díaz-Barriga, Patricia Aristi, Alicia de Alba, entre otros (Díaz-Barriga, *et al.*, 2014: 250-251), autores que trabajaron el currículum desde diferentes enfoques teóricos, el caso de Glazman e Ibarrola, quienes basadas en la teoría técnico-racional desarrollaron el currículum en el marco de diseño de objetivos conductuales, planeación y evaluación de la enseñanza, buscando conectar objetivos y contenidos con el perfil profesional de la disciplina (Díaz-Barriga, *et al.*, 2014: 244-245), postura curricular que marcó el punto de partida para el desarrollo del currículum y el florecimiento de las corrientes posteriores del desarrollo curricular.

Ahora el sistema educativo en México ha abandonado la idea de concebir al currículum como el agente transformador y emancipador (Díaz-Barriga, *et al.*, 2014: 250) y bajo una visión modesta y realista mantiene una búsqueda constante de nuevas propuestas curriculares para la modificación y adecuación de los diferentes planes de estudio, ante las demandas de calidad educativa y formación profesional que surgieron del proceso de globalización de la economía, la política y la industria mexicana, si bien este movimiento lleva a una internacionalización el

sistema educativo, en el campo del currículum algunos autores como Pinar argumentan que la globalización del currículum guía a la estandarización basada en competencias requeridas para el denominado mercado laboral-global, representando al currículum sólo como un medio instrumental para alcanzar un fin donde sólo se delimitan y ordenan los contenidos y tiempos, imponiendo una norma para la escolarización de cualquier disciplina olvidando el contexto social de la educación, elemento crucial que llevó a ser una “disciplina multidiscursiva dedicada a la comprensión de la experiencia educativa” (García, *et al.*, 2014: 28, 85, 211).

A partir de esta afirmación se concibe al currículum como un proceso complejo donde intervienen contextos y demandas políticas, económicas e industriales para la determinación de los contenidos y enfoques del mismo, además de sujetos como docentes, alumnos, evaluadores y expertos curriculares, que si bien cada uno sigue objetivos y metas particulares, todos convergen en el proceso educativo donde se debe trabajar en conjunto alrededor del diseño e implementación del currículum, empeño donde Díaz-Barriga afirma que se debe respetar la lógica particular de cada disciplina y la formación profesional (2015, 13).

Siguiendo el punto de vista de este autor, esta investigación aborda el currículum formal, real y oculto, desde la lógica de formación profesional de la enfermería.

2.1 Currículum Formal

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura define el currículum formal como el programa para planificar objetivos, contenidos, experiencias de aprendizaje, recursos y evaluaciones reproducidas en la legitimidad administrativa-legal y la aprobación de las autoridades educativas (UNESCO, 2010), por su parte, Díaz-Barriga, menciona que el currículum formal pretende uniformar el transcurso de la experiencia escolar, buscando establecer un conjunto de condiciones que garanticen una experiencia de aprendizaje idéntica (2005: 24).

Dada las posturas y opiniones que se pueden encontrar sobre la limitación y la estricta interpretación del currículum formal por parte de otros autores; esta investigación hace una aclaración pertinente, siguiendo el punto de vista de Zabala, quien menciona: “el currículum formal es de carácter indicativo, pero no obligatorio ya que puede ser interpretado y reinventado por los docentes y estudiantes según la realidad educativa” (1987: 14-15).

El currículum formal, sus requerimientos y especificaciones han ido madurando de diferentes formas; ahora el proceso de globalización que presenta México y mediante la estandarización de planes de estudio, las Instituciones de Educación Superior (IES) priorizan una formación profesional por competencias, ante la necesidad demandante de organismo internacionales principalmente (Moreno, 2010:78), en el marco de una educación de corte constructivista y tecnología educativa (Vélez y Terán, 2010: 64), desarrollando un enfoque como la flexibilidad curricular, la enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno, el aprendizaje basado en problemas, interdisciplinaridad y transversalidad de contenidos, entre otros (Barrón, *et al.*, 2010:5).

Pareciera que ahora el currículum formal plantea y organiza un proceso educativo más personalizado, independiente y autodidacta, que no es congruente en su totalidad con el contexto educativo real y sus rezagos en la enseñanza y aprendizaje provocando una falta de solides donde Díaz-Barriga menciona “cada innovación curricular pareciera más una declaración verbal que una acción realizada por el sistema educativo” (2006:16).

En el caso de enfermería el desarrollo y estructura del currículum formal debe enfrentar el reto particular de formar profesionales competitivos, flexibles, críticos, autocríticos, con alto sentido de responsabilidad social, competitivos, capaces de trabajar con equipos multidisciplinarios, con liderazgo para propiciar cambios (Manfredi, 1999 en Cárdenas, *et al.*, 2006: 36); por ello la Federación Mexicana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería, A.C. mediante la

propuesta de un *Modelo Educativo Unificado* (MEU) establece los elementos fundamentales del currículum formal de enfermería, a fin de normar la construcción del diseño curricular acorde a políticas de contexto y su congruencia interna, propiciando un fortalecimiento de la profesión. La principal característica de este modelo es que permite ser incluyente, congruente, flexible, colegiado, favorece la movilidad estudiantil y docente, está centrado en el alumno, se apoya en la tutoría académica y el sistema de créditos (Cárdenas, *et al.*, 2006: 11-12).

Actualmente, de acuerdo al 2° informe presentado por la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería en México, la mayoría de las escuelas y facultades de enfermería poseen un currículum flexible, por competencias, con el enfoque de la enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno o aprendizaje basado en problemas, guiado por un enfoque educativo constructivista y sistema de créditos que permite la movilidad de estudiantil entre las diferentes universidades a nivel nacional e internacional.

El MEU es muy puntal al mencionar que el diseño del currículum en enfermería debe considerar como aspecto relevante la formación para la práctica profesional liberal e independiente, la promoción y prevención de la salud como el espacio que atrae oportunidades para enfermería, al igual que delimitar los ejes de orientación curricular:

- *Horizontales*: Socio humanístico e intelectual, axiológico, metodológico y de investigación, extensión y difusión de la cultura.
- *Verticales*: Donde se plasman todos los saberes que le dan identidad a la profesión de enfermería (Cárdenas, *et al.*, 2006: 35, 81-82).

Dicho diseño también hace referencia al perfil de los egresados y el cumplimiento de competencias: *Básicas*: Fundamentales para vivir en sociedad y que permiten resolver problemas de la vida cotidiana como la comunicación, redacción, lectura, razonamiento, etc. *Genéricas o transferibles*: Siendo la integración de conocimientos, habilidades, actitudes, principios, valores, y principios que

intervienen en el desempeño reflexivo, responsable y efectivo de tareas, transferibles a diversos contextos específicos. *Específicas*: Propias de la profesión, poseen un alto grado de especialización y procesos educativos específicos de la educación superior, clasificándose a su vez en técnicas, cognitivas y formativas (Cárdenas, *et al.*, 2006: 67-68, 76).

Al ser este un modelo curricular entendido como una construcción teórica o una forma de reinterpretación de algún proceso que describe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él (Díaz-Barriga, 2005: 60), representa un prototipo a seguir para ser aplicado y reinventado en la variedad contextual de la educación en enfermería. En conjunto refiere algunos elementos y estructura a considerar en el diseño y estructura del currículum formal (Cárdenas, *et al.*, 2006: 84, 110-119):

- Diagnóstico de necesidades en un contexto socioeconómico y político, desarrollo de la profesión como: historia, práctica de la profesión, marco normativo de la profesión, modelo educativo, saberes, coherencia entre el perfil profesional y demanda social, entre otros.
- Fundamentación filosófica, psicológica, sociológica, pedagógica e institucional, explicando el estado actual de la disciplina.
- Objetivos: Congruentes con el perfil de egreso.
- Perfil del egresado: Conjunto de competencias que deberá adquirir el estudiante durante el proceso educativo.
- Metodología del diseño curricular empleada en base a la modalidad curricular propuesta.
- Estructura del plan de estudios u organización del mapa curricular
 - o Ubicar las asignaturas en las áreas de formación teórico metodológico y en los ejes curriculares.
 - o Organizar los ciclos.
- Criterios para su implementación y en su caso para la equivalencia.
- Plan de evaluación y actualización curricular.

- Servicio social.

Como se ha mencionado con anterioridad y con base en los autores citados, la estructura o diseño del currículum formal sólo representa un guía, que mantiene un orden y normatividad en el proceso educativo y de formación de los profesionales, que nace de la elaboración de programas escolares y de la conformación de los sistemas educativos, con el principal objetivo de lograr una mayor eficiencia en el sistema (Díaz-Barriga, 2003: 18), que al ser puesto en práctica por los docentes y estudiantes sufre modificaciones y reinversiones que se describen a continuación en el currículum real y oculto.

2.2 Currículum Real

Es la interpretación pragmática del currículum formal, son la serie de lecciones, ejercicios, actividades, situaciones de aprendizaje, métodos, códigos y reglas que el docente trata de inculcar en los alumnos (Perrenoud, 1996: 199, 201).

Los docentes aplican la teoría del currículum de una forma particular, acorde a los conocimientos, saberes adquiridos durante su experiencias previas, sus concepciones didácticas, atribuciones, metas, sus capacidades de autorregulación y sus motivaciones, lo cual, en la mayoría de las ocasiones, conduce a una ruptura entre lo planeado por el currículo formal y la aplicación de éste en la realidad (currículum real), pareciendo ideas contradictorias, cuando realmente debieran mirarse como la articulación entre la teoría y la práctica del mismo, recordando que el currículum formal es desarrollado en un contexto institucional singular, donde hay constantes relaciones de intercambio que se modifican individual y colectivamente como consecuencia del trabajo didáctico (Díaz-Barriga, 2003: 113).

Se ha identificado que la convicción de los docentes es el punto clave que conduce a la modificación de los métodos o estructuras que planea el currículum formal (Díaz-Barriga, 2005: 40), así como el contexto, el aula, el sistema educativo y el comportamiento de los alumnos, contribuyen a una reinversión del mismo,

dejando claro que el docente tiene la libertad de adecuar y enlazar las especificaciones y requerimientos del currículum formal con la realidad áulica (Fierro, *et al.*, 1999: 213), a partir de la recreación de escenarios que permitan el desarrollo de todas las competencias establecidas y de una educación integral como lo especifica la tendencia curricular.

En este escenario el docente dejaría de ser un sujeto pasivo y receptor de la teoría del currículum, transformándose en un sujeto activo que reconstruye la teoría a través de la construcción de la realidad del currículum, esto significa que la enseñanza que practica el docente será el medio para alcanzar las metas y fines establecidos en el currículum formal.

Díaz-Barriga menciona que las instituciones educativas continúan con un pensamiento idealizado sobre el diseño y reestructuración del currículum formal, que no llega a ser compatible con las creencias, actitudes, prácticas sociales y educativas, generando conflicto en la práctica docente (2010: 56).

Otros autores como Huebner visualizan el aula y la práctica docente como un espacio para la concreción de la teoría curricular, pues la experiencia vivida de la teoría, conduce a una negociación y sintonía entre los docentes y los fines o necesidades del currículum formal (García, *et al.*, 2014: 76). Desde este punto de vista, los docentes significan la convergencia del proyecto curricular, donde puede contextualizarse la teoría desde una situación grupal, disciplinaria o pedagógica, aportando información útil para el diseño curricular, así como sugerencias para su modificación.

Actualmente se reconoce que la falta participación docente en la formulación del currículum formal maximiza el conflicto entre lo planeado y su responsabilidad de llevarlo a la práctica (Díaz- Barriga, 2015: 62).

2.3 Currículum Oculto

En la literatura se encuentra la atribución del currículum oculto a Jackson y su interés por capturar la vida escolar cotidiana y aquellos hechos que son menos obvios y menos visibles, definiendo el currículum oculto como todo aprendizaje del alumno que no encaja con, o que no viene expresado en, las metas explícitamente manifiestas de la escuela (Kirk, 1990: 139).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura lo define como todas las acciones incidentales que los estudiantes aprenden en la escuela e incluye las lecciones sobre el comportamiento, las relaciones personales, el uso del poder y la autoridad, la competencia y las fuentes de motivación, siendo todo lo que los estudiantes aprenden en la escuela (UNESCO, 2010).

Este currículum se asocia comúnmente con el aprendizaje de conocimiento, actitudes, normas, creencias y valores que se comunican de manera inconsciente en las actividades cotidianas y formales de la escuela.

El currículum oculto considera el aula como un espacio de experimentación, cuyos resultados siempre tienen algunos elementos de éxito e, inevitablemente, otros desaciertos e incumplimientos (Díaz-Barriga, 2005: 39), identificar o reconocer los fracasos de los puntos que no se pueden lograr en el currículum oculto constituye una excelente posibilidad para modificar la enseñanza u otros aspectos educativos.

En este sentido algunos autores afirman que este currículum tiene efectos considerados como colaterales provenientes del sistema académico y de la interacción con los docentes y el entorno, siendo realmente importantes para definir las transformaciones en el pensamiento y las formas de actuar de los estudiantes, y no necesariamente lo que deriva del currículum oculto es negativo,

ya que muchas de las creencias provenientes de una formación académica se basan en la racionalidad, la moral y la ética.

En ocasiones cuando el currículum oculto se vuelve reiterativo y las actividades se repiten de manera rutinaria, sin valorar las repercusiones que tiene en el estudiante, lo llevan a distorsionar el conocimiento y la ruptura de la interacción pedagógica que pudiese haber entre docente y estudiantes (Turner 1983 en Kirk, 1990: 141).

El currículum oculto tiene la capacidad de evidenciar las incongruencias entre lo que se dice y se hace, y que no necesariamente convergen con lo que se dice en el plano explícito de esa interacción principalmente proveniente de la relación con docentes, quienes tienen como responsabilidad ser el intermediario y facilitador de los fines del currículum formal.

Actualmente el currículum oculto constituye un buen objeto de estudio, porque permite dar cuenta de los procesos de socialización que se llevaron a cabo en el desarrollo de la acción escolar, o sea, de aquellos que no son intencionados, aunque su resultado no se pueda negar (Díaz-Barriga, 2015: 62).

Capítulo III

Docentes

Para Freire, Giroux, MacClaren y Apple los docentes son intelectuales críticos y transformadores que deben vincular la enseñanza con la dinámica de la sociedad o de la ciudadanía (Martínez, s/f: 8).

La importancia del papel docente en el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico puede fundamentarse en la referencia de Díaz-Barriga: el docente posee conocimiento experto que ayuda a establecer condiciones que relacionen la realidad social y el entorno dentro del aula (2012: 30). Para algunos autores como Heideman (1990), Rudduck (1991), Bredeson (2002), entre otros, la brecha que existe entre la realidad o las demandas del mercado laboral y los aprendizajes adquiridos en la academia se acortan o desaparecen cuando el docente mantiene una capacitación y desarrollo constantes, permitiendo mostrarse ante los alumnos como profesionales con capacidades creativas, reflexivas y críticas que mejoran su práctica, situación que influye determinadamente en el desarrollo de habilidades y capacidades de los estudiantes, entre ellas el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. Para Rizvi (2005), el profesionalismo, la eficiencia, el liderazgo y la colaboración que demuestre el docente en su ejercicio diario dentro del aula, determinarán el aprendizaje, el dominio de habilidades y capacidades por parte de los estudiantes (en García y Vaillant, 2009: 76-56).

Este capítulo contiene los resultados de una revisión de las estrategias de enseñanza, evaluación y heteroevaluación para fomentar el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico, toda vez que en esta investigación se ha descrito el desarrollo de esta forma de pensar, como una competencia fundamental para ejercer cualquier profesión en el mercado laboral, el cual busca que los profesionistas ejerzan una actitud proactiva y participativa en la toma de decisiones y solución de problemas.

En este sentido, la docencia se mueve en un plano cada vez más amplio, orientándose hacia la demanda de estándares y objetivos nacionales e internacionales, así, en la actualidad se habla de formación integral y educación por competencias, lo que significa que el docente deje sólo de transmitir conocimientos y su ejercicio trascienda en la formación de los alumnos para adquirir conocimientos, destrezas, habilidades, valores y actitudes ejercidas en un campo profesional, contando con una formación que permita adaptarse a las modificaciones laborales.

3.1 Estrategias de enseñanza

Desde la visión sociológica de Freire la enseñanza es el proceso intencional y planeado para facilitar que determinados individuos se apropien creativamente de algunos saberes con miras a la reconstrucción de los caminos de la curiosidad (2010: 46), además de concebirse como un comportamiento altruista que requiere modificar la propia actividad sin obtener ningún beneficio propio por ello, con la única meta de modificar la conducta del conocimiento de otros. Durán, desde una visión reiterativa menciona que “la enseñanza debería enseñar a relativizar lo que se sabe y lo que se es, o sea, aprender sobre lo que se enseña, sobre la propia enseñanza y en último extremo sobre lo que se es” (2014:11).

Estos conceptos de enseñanza permiten comprender que ésta no es un proceso unidireccional y meramente memorístico, como lo fue en algún momento, donde en las escuelas los alumnos habían de memorizar una serie de conocimientos y saberes que utilizarían al salir de la escuela, a lo que Freire (1984) llamó pedagogía transmitiva, donde la idea fundamental era la transmisión unilateral de conocimiento por parte del maestro, quien sostenía el conocimiento como si fuese un monopolio, y la función del alumno sólo era aprender o memorizar (Durán, 2014: 28). En la actualidad, en la llamada sociedad del conocimiento, la transmisión unilateral de los saberes parece obsoleta, los nuevos modelos educativos sostienen la construcción del conocimiento en vez de meramente recibirlo, en oposición, Juan Pozo menciona que “las formas de enseñanza parecen estar

guiadas aún en la transmisión unidireccional de conocimientos, que los alumnos tienden a copiar y repetir de forma relativamente ciega, con lo que están cada vez más lejos de la forma en que esos mismos alumnos, como futuros profesionales, deberán usar el conocimiento cuando, por fin salgan de las aulas” (2009: 4).

La enseñanza en la educación superior debe cambiar la manera como los estudiantes comprenden, experimentan o conceptualizan el mundo que los rodea, manteniendo una estrecha relación con el manejo de los contenidos y las técnicas metodológicas que el docente plantea (Kane *et al.*, 2002: 209), debido a que las formas de enseñar vienen influenciadas por factores socioculturales, epistemológicos y psicoeducativos considerados para definir con claridad las nuevas formas (Pozo, 2009:3).

Las estrategias de enseñanza pueden mirarse como planes de acción que desarrolla el docente, teniendo como sustento los objetivos y contenidos curriculares que se plantean en la enseñanza y su efectividad en determinadas maneras de actuar, formas de seleccionar actividades específicas para los alumnos, dentro de un contexto particular, institucional o social. En el nivel superior al docente se le exige la organización de estrategias metodológicas de enseñanza que permitan la articulación en el desarrollo de las clases de momentos teóricos y prácticos; que posibilite la inserción al mercado laboral (Del Rengo, 2013: 294). Para Díaz-Alcaraz los procesos de enseñanza son las acciones desarrolladas del profesor en el aula para producir aprendizaje. Tiene que ver más con aspectos concretos de la práctica docente, como: programación didáctica, metodología y evaluación de los aprendizajes (2014:60).

En general, puede afirmarse que las estrategias de enseñanza son todas aquellas actividades del profesor relacionadas directamente con la producción del aprendizaje en los alumnos y en este sentido serían una parte de la práctica docente o del currículum real. Hativa (2000) indica que, independientemente del tipo de disciplina o especialidad, las universidades deben formar en sus

estudiantes un pensamiento de alto nivel (pensamiento reflexivo y crítico) y convertirlos en aprendices autónomos (Guzmán, 2011: 131), este pensamiento es retomado como una meta muy citada por algunos autores como Dearing (1997) y Ramsden (2003), quienes a su vez señalaron otras metas comunes a desarrollar por las universidades del siglo XXI: 1) Enseñar a los alumnos a analizar ideas y temas de manera crítica, 2) Desarrollar en los estudiantes las habilidades intelectuales y de pensamiento y 3) Enseñar a los alumnos a comprender principios y generalizaciones (Ramsden, 2003: 22).

Para Ramsden, una enseñanza de calidad y eficaz debe cumplir seis postulados, que son (2003:25-28):

- 1) Despertar el interés y los deseos de aprender por parte de los estudiantes, donde ellos acepten el esfuerzo que va a requerir.
- 2) Preocupación y respeto por el aprendizaje del alumno, es decir, todas sus acciones deben estar encaminadas a lograr cambios en su comprensión del mundo.
- 3) Ofrecer una realimentación adecuada y una justa evaluación sobre la primera, ya que es la característica de la enseñanza eficiente.
- 4) Metas claras y retos intelectuales: al estudiante le debe quedar claro lo que se espera de él y alcanzar esa finalidad debe implicar un desafío.
- 5) Fomento de la independencia y el control de su aprendizaje por parte del alumno y activo involucramiento: la finalidad para el estudiante es que al término del proceso institucional sea un aprendiz autónomo y autorregulado.
- 6) Aprender de los estudiantes lo que implica que el maestro debe ser humilde y estar dispuesto a conocer nuevas cosas; ser generoso para compartir lo que sabe y conocer a sus alumnos para adaptar conocimiento a sus características, expectativas y deseos, y no al revés.

En este sentido, partiendo de los postulados de Ramsden, más que la búsqueda de la calidad, establece una búsqueda de estrategias de enseñanza que respondan a metodologías educativas centradas en el aprendizaje y la construcción de un conocimiento por parte de los alumnos, donde los docentes han tomado el rol de facilitadores y proveedores de este proceso.

Siguiendo la visión de Hativa y otros autores, a continuación se presentan algunas estrategias de enseñanza que fomentan, aplican y desarrollan un pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes, argumentado su efectividad en diversas investigaciones y obras de pedagogos como Villari, Sanchez, Pretseley, Elder, Frida Díaz-Barriga, Shuman, Eggen y Kauchak, por mencionar algunas.

Frida Díaz-Barriga, Hernández Rojas (1999) y Pimienta Prieto (2012), han clasificado las estrategias de enseñanza en la docencia de nivel superior, para el desarrollo de competencias y de pensamiento complejo (pensamiento reflexivo y crítico).

- 1) **Estrategias para indagar o activar conocimientos previos:** Son adecuadas para organizar o estructurar los contenidos, favorece puentes cognitivos entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos, permite crear un marco de referencia de los nuevos conceptos y relaciones, entre las que destacan:
 - *Lluvia de ideas:* Permite indagar u obtener información acerca de los conocimientos sobre un tema determinado, es adecuado para generar ideas de un tema específico o dar solución a un problema específico; desarrolla la creatividad, la creación de nuevos conocimientos, recuperación de información y resolver problemas.
 - *Preguntas, guía, literal y/o exploratoria:* Son cuestionamientos que impulsan la comprensión en diversos campos del saber, impulsa el

pensamiento crítico y lógico, problematiza y profundiza un tema, potencia el aprendizaje a través de la discusión.

2) **Estrategias que promueven la comprensión mediante la organización**

de la información: Organizar la información de forma personal se considera como una habilidad importante para aprender a aprender. Después de que se ha buscado la información pertinente para un fin específico, es necesario realizar la lectura y posteriormente hacer una síntesis mediante organizadores gráficos adecuados. Tales estrategias constituyen formas novedosas de presentar contenidos cuando no es posible prescindir de las explicaciones, como:

- *Cuadro sinóptico, comparativo:* Es un organizador gráfico donde se organiza y clasifica la información, organiza conceptos de lo general a lo particular, desarrolla habilidades para clasificar, organizar el pensamiento y emitir juicios.
- *Diagrama, radial, causa efecto y/o flujo:* Son representaciones esquemáticas que relacionan palabras o frases dentro de un proceso informativo, identifica ideas principales, desarrollando la capacidad de análisis.
- *Mapas mentales, conceptuales y semántico:* Son organizadores gráficos avanzados que permiten la representación de pensamientos en función del conocimiento previo, sirve para construir significados más precisos, secuenciar, clasificar y organizar información, toma de decisiones y resolución de problemas.
- *Resumen:* Como estrategia de enseñanza debe ser elaborado por el profesor (Díaz-Barriga y Hernández 1999: 90), siendo una versión breve donde se enfatizan los puntos sobresalientes de la información, debe comunicar las ideas de manera expedita, precisa y ágil.

- *Ensayo*: Es la interpretación de cualquier tema, mediante el cual se desarrolla el pensamiento crítico, la emisión de juicios y valoraciones y la capacidad de comunicación escrita.

3) **Estrategias grupales**: Se trata de una estructura de trabajo en grupo, estas estrategias permiten a los alumnos relacionar, contrastar y juzgar críticamente las respuestas aportadas por sus compañeros.

- *Debate*: Se cataloga como una competencia intelectual, caracterizada por ser una disputa abierta con réplica, donde se desarrolla la habilidad argumentativa.
- *Mesa redonda*: Permite la expresión de puntos de vista divergentes sobre un tema, desarrolla competencias comunicativas como la argumentación y la expresión oral.
- *Simulación*: Es una estrategia que permite representar una situación de la vida real, en la que los alumnos representan diferentes roles, con la finalidad de dar solución a un problema, siendo una de las estrategias que se han empleado con éxito en el campo de las ciencias de la salud (Pimienta, 2012: 130), ayuda en la solución de problemas, desarrolla autonomía, fomenta el liderazgo, transfiere conocimientos, habilidades y capacidades, propicia un acercamiento a la realidad laboral y profesional, entre otros.
- *Estudio de caso*: Es una estrategia que describe un suceso real o simulado que permite al profesionalista aplicar sus conocimientos y habilidades para resolver un problema, desarrollando habilidades del pensamiento crítico, competencia argumentativa, solución de problemas e integra diversas áreas del conocimiento (Pimienta, 2012: 138).

Las distintas estrategias de enseñanza descritas pueden usarse de manera simultánea, intencional y flexible, dependiendo del contenido del aprendizaje, Díaz-Barriga y Hernández especifican que el uso creativo y estratégico de la

enseñanza queda a juicio del docente, según la intención y los aprendizajes de los alumnos (1999: 111).

3.2 Evaluación

Según Díaz-Barriga la evaluación, desde su visión sociológica, favorece de alguna manera que el estudiante pierda o tome conciencia de sí mismo y de su propia situación, dado que lo importante es sobresalir, ganar a los otros y obtener la máxima puntuación. De esta forma el alumno difícilmente reflexiona sobre su aprendizaje, es decir, sobre para qué aprendió y cómo logro aprender; también crea un falso mito sobre el aprendizaje, referido básicamente a un número: la máxima clasificación significa que ha aprendido, la calificación no aprobatoria quiere decir que no sabe (2003: 154). Entendida como una actividad social, implica reconocer las determinaciones sociales que la afectan, por lo tanto, no se puede analizar tan sólo como una propuesta técnica con neutralidad valorativa y pretensión objetiva, como es definida a continuación.

Carreño concibe a la evaluación como parte inherente del proceso sistemático de enseñanza y aprendizaje, se le identifica como el conjunto de operaciones que conducen a determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en relación con los objetivos de aprendizaje previamente trazados, entre las funciones de la evaluación son la contribución a la toma de decisiones, la retroalimentación y el reforzamiento del proceso de aprendizaje (1997:71), para Díaz-Alcaraz, influenciado por los argumentos de Lafurcade y Tenbrick, la evaluación es un proceso para obtener información y usarla para formar juicios, que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones y revaloración de los planteamientos con base en los resultados (*et al.*, 2010: 34-36).

Actualmente las definiciones de evaluación aun reflejan una inclinación positivista y cuantitativa, tanto que para algunos autores representada un sinónimo de medición, como el caso de Mager: Es la comparación de una medida estándar que

permite emitir un juicio basado en la comparación (1999:20), para Lafurcade es la interpretación de una medida en relación con las normas establecidas (1999: 17).

Al respecto Díaz-Barriga menciona que incluir la medición como proceso de evaluación implica aceptar la posibilidad de medir el aprendizaje, llevándolo a la superficialidad y detrimento del mismo proceso, a través de la confección, aplicación e interpretación de datos por medio de exámenes, sin perder de vista que la aplicación de estas pruebas difícilmente sirven para medir el aprendizaje que no sea memorístico (2003: 157,160-161).

En el sistema educativo la evaluación adquiere diferentes enfoques metodológicos: *Cuantitativo o experimental*, utilizado desde el siglo pasado en la búsqueda de la objetividad de la evaluación, aplicando estrictas normas estadísticas, con exclusivo énfasis en los productos o resultados de la enseñanza. *Cualitativo o iluminativo*: Con representantes como McDonald, Stenhouse y Elliot, valora significados subjetivos a largo plazo, poniendo énfasis en el proceso de enseñanza y aprendizaje, más que en los productos, centrada en la descripción e interpretación, más que en la generalización estadística (Díaz-Alcaraz, *et al.*, 2010: 40-42).

El objetivo de la evaluación en las Instituciones de Educación Superior es valorar la competitividad de los egresados para una inserción productiva en el mercado laboral, la relevancia de los contenidos teóricos-prácticos, eficiencia de las unidades académicas, mejorar la calidad de la enseñanza (Martínez, s/f: 4). La Universidad Autónoma Metropolitana refiere que la evaluación debe cumplir con dos objetivos principales: Analizar en qué medida se han cumplido los objetivos para detectar posibles fallas en el proceso y superarlas, el segundo, propiciar la reflexión de los alumnos en torno a su propio proceso de aprendizaje (UAM, 2008).

Con base en los enfoques y objetivos, la evaluación puede cumplir dos funciones:

Sumativa: Enfocada en el desempeño y la calidad del producto final del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Formativa: Enfocada al mejoramiento o fomento del desempeño, permite al docente tomar conciencia de su quehacer en el aula y modificar las estrategias que no estén encaminadas al logro de objetivos (Díaz-Alcaraz, 2010: 44).

La evaluación actual mide el desarrollo de capacidades para pensar y participar, señalando que el alumno que aprende es aquel que tiene conciencia de sus conocimientos y la manera cómo los integra a la realidad, buscando valorar el proceso de formación del alumno (UAM, 2008).

Se habla entonces de una evaluación constructivista que mide los conocimientos y la capacidad para aplicarlos a la realidad, el desarrollo de destrezas, habilidades y cambios de actitudes, aportación o creación de un nuevo significado al conocimiento. Con ello la evaluación es ahora una parte integral del aprendizaje, retroalimentando el aprendizaje del estudiante (Moreno, 2007: 63).

González recomienda algunos instrumentos de evaluación centrados en el aprendizaje de los estudiantes y para valorar las habilidades del pensamiento (2000: 35-40):

Debate: Permite una evaluación cualitativa, es posible observar las capacidades del alumno para argumentar, así como ciertas actitudes.

Diarios o bitácoras: Es un registro escrito, de manera permanente, que realiza el profesor sobre el planeamiento, desarrollo y evaluación de las actividades docentes. Es una descripción del aula en acción que permite al docente hacer explícito el mundo de las relaciones e interacciones que se suceden cuando está animando los aprendizajes.

Ensayos: Evalúa calidad de argumentación, manejo de la información, apropiación de conceptos y teorías.

Portafolio: Es un registro acumulativo que sistematiza la experiencia obtenida en un tema o asignatura. En el mismo se incluyen materiales de búsqueda bibliográfica, representaciones gráficas del material estudiado, ensayos, informes, evaluaciones y las correcciones correspondientes o cualquier otra producción intelectual.

Proyectos: Son aplicaciones de un tema o asignatura con los cuales se puede evaluar el grado de apropiación de los conocimientos, habilidades y destrezas intelectuales. Los proyectos permiten el ejercicio de la autonomía y la creatividad de los estudiantes. Los aprendizajes son lentos y exigen gran inversión de tiempo y trabajo, pero los aprendizajes son duraderos.

La importancia de evaluar las habilidades de pensamiento en las IES surge de conocer si las estrategias de enseñanza aplicadas están desarrollando en el estudiante habilidades de argumentación, toma de decisiones, y resolución de problemas, para la inserción proactiva en el mercado laboral (Saiz y Rivas, 2008: 23).

3.3 Heteroevaluación

Consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento. Es un proceso importante dentro de la enseñanza y del aprendizaje, rico por las posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone enjuiciar las actuaciones de otras personas (Díaz-Alcaraz, 2010: 47).

Las actividades de heteroevaluación son de estructura abierta posibilitando la creatividad y la crítica, a veces con respuestas múltiples, donde las correcciones que se deriven de este proceso de evaluación deben orientar a la búsqueda de un juicio o argumentación válida.

Candela menciona que dentro del aula los alumnos tienden a expresar juicios, evaluando las contribuciones de sus maestros, en ocasiones estas intervenciones evaluativas son individuales alcanzando una generalización de los comentarios

grupales, en el desempeño y las diversas intervenciones por parte del docente, también emiten juicios en relación a las expectativas de lo que el maestro debe decir, exigiendo al docente que muestre que sí sabe y que construya un conocimiento útil, los estudiantes también evalúan la manera de actuar del maestro dentro del aula y acorde a la normatividad institucional o las rutinas establecidas (2001: 209, 212).

Mediante la heteroevaluación, se logran retroalimentar los métodos y actividades pedagógicas en el aula, así como el desempeño docente; partiendo de una mirada más objetiva, donde es importante reconocer el perfil del alumno, el contexto social y el desarrollo moral que ha tenido, ya que a partir de esto se construyen los juicios valorativos de la intervención docente.

A través de la heteroevaluación Jiménez sugiere indicadores de calidad del desempeño docente como (2010: 52):

- Puntualidad en la asistencia a clase, entrega de trabajos, de calificaciones y de retroalimentación a las evidencias de aprendizaje.
- Conocimiento de la asignatura aprendida, donde el alumno valora el dominio del profesor sobre los contenidos.
- Habilidades didácticas donde se valora la diversidad de actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Seguimiento del programa de estudios. En este rubro el alumno valora el manejo del programa de estudios por parte del profesor, el establecimiento de objetivos y su cumplimiento, así como la organización de los contenidos temáticos.
- Actitud docente, incorporando indicadores como respeto, responsabilidad y actitud que perciben los alumnos del docente.

Díaz- Barriga (2003), Sacristán (2003) y Grundy (2004), coinciden al mencionar que la comprensión y el uso de nuevos modelos de evaluación (heteroevaluación), evita el sentido unidireccional de la educación, permitiendo la valoración de

competencias que se requieren desempeñar, tanto docentes como estudiantes, en el nuevo enfoque educativo.

Capítulo IV

Estudiantes

La UNESCO reconoce que el perfil y las funciones de los estudiantes, en el nivel superior, han llegado a ser sumamente diversos, convirtiéndose en un reto para la educación en las distintas disciplinas profesionales, sobre todo al ser considerados como los clientes primordiales de la educación superior, quienes demandan un equilibrio justo entre la educación y la demanda del mercado laboral, así como aumento en la calidad y capacidad de los sistemas educativos (2008, 4-6).

Actualmente el estudiante posee autonomía y libertad dentro del proceso educativo, lo que significa ser partícipe y creador de su propia formación, pasando entonces de una simple exposición y memorización a una integración y construcción de conocimientos (Cindocha y Díaz, 2012: s/p). Para Gaitán-Riveros la formación profesional representa un trabajo de reflexión y crítica para el individuo sobre sí mismo, sobre su interior, en términos de autoformación y autoeducación (2007: 42).

Desde la perspectiva actual, el compromiso del estudiante para la creación de sus conocimientos, se justifica en el argumento de Patrick Slattery: “El aula y los estudiantes representan el escenario donde el pensamiento crítico, la intuición reflexiva y la resolución de problemas globales florecerá” (2000: 615), a su vez, la sociedad el conocimiento requiere que los estudiantes deban ser críticos, indagadores, reflexivos, investigadores y creativos, para facilitar el proceso de aprendizaje (Martínez-Sánchez y Predes-Espinosa, s/f: 3).

Es pertinente mencionar que habitualmente en la educación superior los estudiantes pareciera que son conscientes de sus propios procesos de aprendizaje, al respecto, Burón (1996) menciona que todos los estudiantes antes de usar una estrategia de aprendizaje deben conocerla y saber cómo, cuándo y

por qué es pertinente usarla, ya que en algunos estudios ha identificado que algunos alumnos llegan a cursos avanzados sin saber aplicar estrategias básicas de aprendizaje (Gonzalez-Moreno, 2012: 598).

Ante estos argumentos sobre el aprendizaje de los estudiantes, este capítulo describe los estilos de aprendizaje, el autoaprendizaje y la autoevaluación, por su importancia en el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico durante su formación profesional.

4.1 Estilos de Aprendizaje

El aprendizaje corresponde a todo lo que genera cambio en el estudiante, lo que significa que el aprendizaje hace más hábil a una persona y cambia la manera en que ve al mundo (Marton-Dall en Enkvist, 1995: 134), otros autores conceptualizan que aprender es interpretar el mundo a través de una reinterpretación de conocimientos anteriores. En ocasiones el aprendizaje promueve la transformación e instrumentación, donde se enfatizan las tareas específicas, como la resolución de problemas, donde el aprendizaje toma un significado, ya que no sólo se trata de aprender, sino también de razonar y juzgar la información o el conocimiento que se está adquiriendo (Elboj, *et al.*, 2013: 77).

Por lo tanto, si el aprendizaje se convierte en un proceso activo, reflexivo y controlado, donde el sujeto toma conciencia de la manera en que percibe, procesa, integra y recuerda la información, se habla entonces de estilos de aprendizaje (Varela, 2006: 2). Para Matthews y Hamby los estilos de aprendizaje son las maneras en las que el estudiante aprende y se adapta al ambiente, considerando todas las conductas y acciones producto de ese aprendizaje, además de ser un proceso que integra el área cognitiva, afectiva, rasgos de la personalidad y la orientación particular que se tiene al percibir, interpretar y responder ante la información (1995: 259).

Dentro de los estilos de aprendizaje la teoría revisada hace referencia a diversas clasificaciones, según la manera de percibir, procesar e integrar la información, como:

- 1) Dunn y Dunn en 1978 clasificaron los Estilos de aprendizaje en V.A.K. (visual, auditivo y kinestésico).
 - *Aprendizaje visual*: Aquí la capacidad de abstracción está directamente relacionada con la capacidad de visualizar, por lo tanto los estudiantes en este estilo aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera.
 - *Aprendizaje auditivo*: Los estudiantes que memorizan la información de manera auditiva no pueden olvidar ni una palabra, lo que en consecuencia no permite relacionar o elaborar conceptos abstractos con la misma facilidad que el sistema visual, pero adquiere ventaja cuando tienen que hablar o explicar la información o el conocimiento adquirido.
 - *Aprendizaje kinestésico*: Para este aprendizaje los autores mencionan que es el aprendizaje más lento, por lo cual el estudiante necesita más tiempo para aprender, pero a su vez es un aprendizaje más profundo, asociado comúnmente a las sensaciones y prácticas de lo que se está aprendiendo (Giraldo y Bedoya, 2006: 2-4).

- 2) El modelo de Honey y Mumford clasifica los estilos de aprendizaje en:
 - *Activo*: El estudiante está en la búsqueda de experiencias nuevas y selección de la información, los autores les atribuyen características como arriesgado, espontáneo, improvisador.
 - *Reflexivo*: Caracterizado por la atención y reflexión a la acción, observa con detenimiento las distintas experiencias, donde en ocasiones la reflexividad de cada estudiante puede llegar a contener momentos de creación, que bien orientados pueden ser constructivos y transformadores. (Barnett, 1997 en Domingo y Gómez, 2014: 41).

- *Teórico*: Lleva consigo objetividad y universalidad, pues se abstrae de las condiciones particulares, lo que significa la abstracción de la información y la construcción de un nuevo concepto que busca la racionalidad y la objetividad, atribuyendo características al estudiante de ser más lógico, objetivo, crítico y sistemático.

- *Pragmático*: Es el momento que se aplica lo aprendido, caracterizando al estudiante por ser experimentador, práctico y directo.

Los mismos autores reconocen que pueden también considerados?? como los cuatro momentos por los que transcurre el proceso de aprendizaje, más que como estilos del mismo (Alonso, *et al.*, 1999: s/p).

3) Newble y Entwistle clasificaron los estilos de aprendizaje en superficial, profundo y estratégico, relacionando los estilos con la motivación y actitudes frente al aprendizaje, ambos autores sostienen que pueden ser también los enfoques que toma el estudiante para generar su aprendizaje.

- *Aprendizaje superficial*: Se identifica por el intento de memorizar en forma mecánica o repetitiva, el estudiante se centra en detalles específicos sin la búsqueda de conexiones, limitando su aprendizaje sólo a contenidos que serán evaluados, comúnmente este aprendizaje es considerado una imposición.

- *Aprendizaje profundo*: Es la búsqueda de comprender y relacionar conocimientos, ideas y experiencias previas, hay una intención por comprender los conocimientos para relacionarnos con los previamente adquiridos, en este caso generalmente el aprendizaje se disfruta y se acompaña de una actitud crítica y reflexiva.

- *Aprendizaje estratégico*: Para los autores este estilo de aprendizaje conduce al éxito, puesto que el estudiante asume una actitud de competencia, buscando la asimilación y concepción de conocimientos,

así como la obtención de buenas notas (Pintrich, 1998 en Vera, 2006: 3, 7).

Algo pertinente en este punto es reconocer que cualquier tipo de aprendizaje estará estrechamente vinculado a las orientaciones extrínsecas o intrínsecas que surgen de las metas u objetivos que pretenden alcanzar los estudiantes. En el primer caso, las orientaciones extrínsecas, se dirigen a la obtención de calificaciones, premios y reconocimientos; en el segundo, las metas intrínsecas, los estudiantes actúan fundamentalmente por el reto, la superación, la maestría y la curiosidad (Ontoria, 2003: 69).

Partiendo del escenario donde el estudiante se manifiesta como el sujeto participativo y autor responsable de su propio aprendizaje, se supondría que las razones intrínsecas deberían guiar y motivar en mayor parte el alcance de objetivos dentro de la educación, lo que indudablemente conduce a una organización, progresión y persistencia para lograr el propio aprendizaje (Martín-Ortega, s/f: 1), significando entonces que los estudiantes deberán construir sus conocimientos a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores, a lo que Pimienta oportunamente menciona que existen algunas estrategias de aprendizaje que permiten desarrollar facultades, habilidades, destrezas y actitudes necesarias en la formación profesional, tales como (2012: 126, 146-165):

- *Aprendizaje basado en problemas*: Es la propuesta de una metodología en la que el estudiante investiga, interpreta, argumenta y propone la solución a uno o varios problemas, desempeñando un papel activo en su aprendizaje; los problemas deben alentar a los estudiantes a participar en escenarios relevantes, facilitando la conexión entre la teoría y su aplicación, a la vez que los alumnos justifican y demuestran habilidades de pensamiento reflexivo y crítico para la solución de problemas.

- *Aprendizaje in situ*: Esta estrategia promueve el aprendizaje en el mismo entorno, desarrollando habilidades en la búsqueda de información, así como su análisis e interpretación donde se vincula el mundo académico con el mundo real, al tiempo que se desarrollan habilidades para la toma de decisiones.
- *Aprendizaje cooperativo*: Implica aprender mediante equipos estructurados y con roles definidos, para resolver tareas específicas a través de la colaboración, permitiendo que los alumnos conozcan sus habilidades que mejoran el trabajo en equipo, identificando liderazgo dentro del grupo de trabajo.

4.2 Autoaprendizaje

En el proceso de autoaprendizaje el estudiante es responsable de definir los objetivos, medios, maneras y tiempo para alcanzar el aprendizaje, también se entiende como la capacidad que tiene el individuo para adquirir habilidades y conocimientos necesarios para construir su aprendizaje, con o sin el apoyo del asesor (Zarco y Moleón, 2010: 38), podría considerarse como una herramienta que le permite al estudiante tomar conciencia de la manera en que aprende y, por ende, lograr un mayor control sobre su proceso de aprendizaje (Nunan, 1999:15-22), a su vez, requiere de un alto grado de dinamismo con respecto al contenido del mismo, ya que es significativo y complejo, por lo que requiere de constantes modificaciones según las demandas de los actores educativos o sociales (Ruiz, 1997:23). Rué, por su parte, considera la autonomía en el aprendizaje (autoaprendizaje) como la clave del éxito formativo en la educación superior (2009: 81).

El autoaprendizaje desarrolla habilidades intelectuales importantes como la cognición, entendida como la capacidad mental de realizar generalizaciones, deducciones, inferencias, comparaciones, diferenciaciones, síntesis; y la metacognición, entendida como la posibilidad de realizar procesos de autoreflexión y autoevaluación, las cuales aportan las bases para la planeación,

organización y construcción ininterrumpida de conocimiento y aprendizaje (De los Santos, 1996:9-18), por su parte, Abdullan (2001), señala que “para el estudiante que se compromete con este tipo de aprendizaje, la ganancia que obtiene es relevante porque no sólo adquiere habilidades y conocimientos nuevos de una manera consciente, sino que además redonda en automotivación, independencia, disciplina y confianza en sí mismo” (Zarco y Moleón, 2010: 43).

Globalmente el autoaprendizaje es una competencia cuya adquisición y desarrollo por parte del estudiante puede realizarse tanto en escenarios presenciales como no presenciales (Guglielmino, 2008 en Gracenea, *et al.*, 2009: 27), con estrategias de aprendizaje como:

- *Autoaprendizaje basado en TIC.* Considerada la herramienta de mayor acceso en la sociedad del conocimiento, para adquirir el desarrollo de competencias, utilizando tecnologías de información y comunicación a distancia, donde se facilita el aprendizaje de manera autónoma, usualmente mediante el uso de blogs y chats se permite la interacción entre personas, para intercambiar información y puntos de vista sobre algún tema o problema.
- *Webquest:* Es la estrategia de aprendizaje utilizada para orientar la búsqueda de información utilizando internet, es usual para adquirir aprendizaje a distancia, en el cual se desarrolla un autoaprendizaje, capacidad de resolución de problemas, análisis de textos, y sobre todo competencias sobre el uso de Internet (Pimienta, 2012: 154,169).

En estas estrategias se puede reconocer el uso de la web y las TIC's como herramientas primordiales para el desarrollo del autoaprendizaje, ya que ofrece ventajas como el fomento de la curiosidad y autodisciplina, siendo un modelo totalmente constructivo, promoviendo la adquisición de aprendizajes de manera crítica, limitando rutas de aprendizaje por memorización (Pardo, 2003: s/p).

4.3 Autoevaluación

Los estudiantes constantemente realizan juicios de valor sobre sus propios logros y resultados de aprendizaje, incorporando estas reflexiones al proceso de evaluación, enriqueciendo considerablemente la planificación de los procesos de aprendizaje.

La autonomía del propio aprendizaje supone, en todo caso, la apropiación de los objetivos del aprendizaje, de las estrategias u operaciones mentales y de acción necesarias para dar respuesta a las tareas propuestas y de los criterios de evaluación implícitos en dichas tareas (Sanmartí 2007: 53-60), guardando estrecha relación con el estilo de aprendizaje predominante para cada estudiante.

Por otro lado, Sanmartí menciona que cuando los estudiantes reconocen e identifican los criterios de evaluación como parte importante de la construcción de su propio aprendizaje, y a su vez éstos son revelados previamente por el docente, reduce la autonomía del estudiante y no facilita el aprendizaje (2007: 59-60). En este sentido, el uso de parámetros de evaluación limita la creatividad a la hora de realizar las tareas (Carrizosa Prieto y Gallardo Ballesteros, 2011: 34).

En oposición a la autoevaluación que desarrolla la autonomía del estudiante haciéndolo responsable de su propio aprendizaje y consciente del valor de sus aportaciones al grupo (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2007: 56); marca un énfasis en el proceso de aprendizaje más que en los resultados.

Díaz-Alcaraz menciona que la autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones, por lo tanto el agente de evaluación y su objeto se identifican (2010: 45).

Para Herrera “la autoevaluación es una forma de evaluación compartida entre el profesor y el alumno, donde el esfuerzo concertado entre las partes, se erige como garante de la más clara objetividad” (2001: s/p).

En el proceso de autoevaluación se identifican tres funciones para el desarrollo del aprendizaje:

- *Sistematización*: Se registran, monitorean y analizan las actividades realizadas y sus efectos en función de los fines y propósitos del aprendizaje. Esta recogida, organización y análisis de información profundiza en el proceso de la implementación. Busca respuestas a los interrogantes sobre qué y cómo se hizo, cuáles fueron los productos y efectos del aprendizaje, además de cuestionarse cómo perciben y viven la experiencia los distintos actores implicados, entre otros aspectos relevantes.
- *Retroalimentación*: La autoevaluación ha de permitir la discusión y reflexión sobre lo hecho y lo logrado, entre el equipo coordinador del proyecto y las escuelas, con el propósito de reorientar actividades y estrategias, si ello fuese necesario, para mejorar la efectividad de sus acciones y avanzar en el logro de sus objetivos a largo y mediano plazo.
- *Evaluación*: Se espera que desde la autoevaluación se emitan juicios pertinentes y sustentados sobre el aprendizaje, así como sobre los efectos alcanzados por sus acciones y estrategias. El foco de esta mirada evaluativa es la eficacia del proyecto para lograr los objetivos y resultados esperados (Roman, 2011: 117).

Dada la dinámica del aprendizaje, la autoevaluación podría ser el camino hacia la autonomía del mismo, porque es esencialmente formativa, y como tal se debe orientar en el proceso de aprendizaje en el estudiante, que es quien se cuestiona sobre ¿qué quiero aprender?, ¿qué sé?, ¿cómo lo hago?, ¿cómo mejor? (Fernández, 2012: 139,141).

Abrecht enumera dos formas de cómo practicar la autoevaluación:

- *Reflexionar*: Los diarios de aprendizaje o los cuadernos de superación de errores contribuyen de manera contundente a la elaboración de una autoevaluación.
- *Contraste*: En esta forma se buscan conversaciones, donde el profesor emite un juicio sobre el desempeño del estudiante, lo que en ocasiones lleva a transformarse en una coevaluación donde se realiza el intercambio de opiniones sobre un curso (199: 119).

Análisis e Interpretación de Resultados

En este apartado se presentan los resultados, analizados e interpretados mediante la metodología mixta, siguiendo el orden correspondiente a los núcleos establecidos (currículum, docentes y estudiantes) y subnúcleos (véase anexos 11 al 13) abordados y descritos previamente en esta investigación.

1. Currículum

El análisis del *Currículum 2004 de Licenciatura en Enfermería* se realizó con el objetivo de identificar la presencia y la denominación del pensamiento reflexivo y crítico, así como la coherencia entre la estructura curricular y las metodologías de evaluación, enseñanza y aprendizaje que propone.

A) Currículum Formal

Los resultados aquí presentados fueron obtenidos de la revisión literal del documento *Currículum 2004 de Licenciatura en Enfermería*.

En principio, cabe decir que la presencia del pensamiento reflexivo y crítico puede identificarse bajo otras denominaciones como habilidad, capacidad, razonamiento, aptitud y actitud reflexiva y/o crítica, pensamiento complejo, empleándolo también como sinónimo de juicio clínico; destacando que casi siempre se encuentran separados los términos, es decir, se hace referencia sólo a la crítica o a la reflexión, en todo el documento no se abordan de manera conjunta.

En este sentido, a continuación se hace referencia a algunos elementos del documento que aluden a la presencia del pensamiento reflexivo y/o crítico.

- De manera específica, las variantes de este pensamiento están presentes desde la fundamentación pedagógica y el cumplir de los ejes transversales entre los que destaca: “*El desarrollo de liderazgo, la toma de decisiones con razonamiento crítico, reflexivo y analítico*” (p.35).

- En el apartado de conceptualización de la carrera y la definición de Licenciado en enfermería es posible identificar que dicho profesional *“desarrolla una práctica reflexiva para la toma de decisiones en un marco ético y de compromiso social”* (p.43).
- Otro elemento del currículum que también refiere este tipo de pensamiento es el perfil de egreso, mencionando que el *“egresado podrá establecer juicios clínicos que le permitan la toma de decisiones sobre la atención de enfermería en el proceso salud enfermedad”*. En este mismo apartado en cuanto a las actitudes de egreso se identificó, *“apertura crítica respecto a las funciones profesionales que desempeña, modificar el ejercicio profesional a partir de la reflexión y sistematización de su experiencia”* (pp. 47, 50).
- En la justificación de la reestructuración del currículo se refiere que se *“contempla la unidad de aprendizaje de sesiones clínicas en la los?? alumnos integran los conocimientos de la formación profesional de enfermería desarrollando la capacidad crítica, reflexiva y análisis”* (p.58).
- El propósito de las áreas curriculares, en específico de enfermería, menciona que *“proporciona los conocimientos teórico prácticos que le permiten el desarrollo de habilidades, aptitudes, capacidad de análisis y reflexión, solución de problemas...”* (p.82).
- La metodología de la enseñanza alude a que *“los profesores promoverán en el alumno su capacidad de pensamiento crítico, juicio autónomo, la reflexión social...”* y en cuanto a las estrategia de enseñanza pareciera que la más ideal para el desarrollo de este tipo de pensamiento es el Taller al mencionar que es *“la forma de trabajo entre estudiantes que favorece y fortalece actitudes y valores de desarrollo del pensamiento complejo y creativo”* (pp. 96, 99).

Para la metodología educativa planeada se hace referencia a un currículum flexible por competencias, basado en el constructivismo, para promover el pensamiento pedagógico, autoaprendizaje y aprender a aprender, para desarrollar la habilidad y actitudes alrededor de la reflexión y la crítica, dicha flexibilidad se sustenta en el cumplimiento por competencias distribuidas en 5 áreas: Área biomédica, área de salud pública, área de enfermería, área de investigación y área complementaria.

En la búsqueda de una congruencia entre los elementos que apoyen el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico.

Pareciera ser que la metodología constructivista, flexible y por competencias permite que los estudiantes desarrollen autonomía e independencia como elementos fundamentales para el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico, apoyando esta metodología en estrategias de enseñanza donde el docente debe facilitar el acercamiento a esta forma de pensamiento, en específico, en este documento se menciona como estrategia el uso de talleres que refiere favorecen el desarrollo del pensamiento complejo (pensamiento reflexivo y crítico) y creativo, donde es pertinente aclarar que en el contenido del plan de estudios sólo se encuentran tres unidades de aprendizaje establecidas formalmente como talleres, siendo una obligatoria y dos optativas, lo que deja en clara desventaja la oportunidad de favorecer dicho desarrollo durante la formación profesional de enfermería.

En cuanto a la evaluación, se hace referencia a valoraciones diagnósticas, formativas y sumarias de tipo tradicional, asignación de trabajos de investigación, ensayos, estudios de caso, elaboración del proceso de enfermería, debates, casos clínicos, lista de cotejo, entre otros; refiriendo que el docente podrá hacer uso del examen oral, de la autoevaluación, la co-evaluación, la integración de contenidos, así como de la creatividad y capacidad del alumno para solucionar problemas.

Se especifica que la evaluación será holística, en la que se integrarán habilidades, conocimientos y aptitudes bajo diversos métodos de evaluación, ante esta situación se considera que la amplitud de la evaluación permitiría valorar el desarrollo del pensamiento, más que sólo conceptos y aprendizaje memorísticos.

2. Docentes

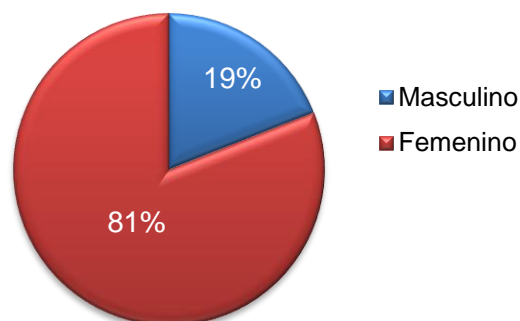
En este apartado se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a la población docente, con el principal objetivo de identificar estrategias de enseñanza que permitan el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería.

En primer término se caracterizó la población estudiada en función de género, formación profesional, nivel académico, experiencia docente y área del conocimiento en la que imparte cátedra.

Tabla No.1 Género

Género	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	4	19%
Femenino	13	81%
Total	17	100%

Fuente: Tabla No.1 Elaboración propia, Abril 2015

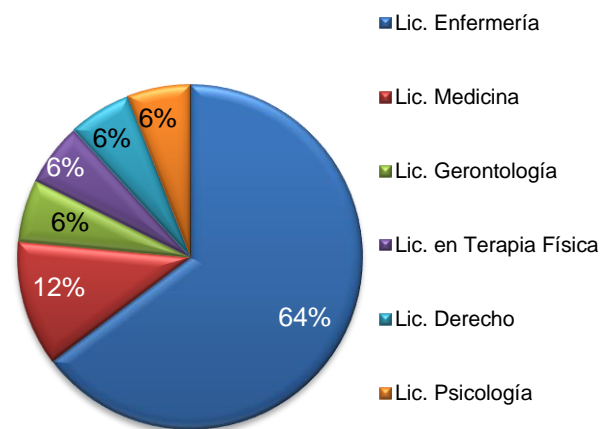


Fuente: Tabla No.1

La tendencia de género sigue siendo evidente en enfermería, el 81% de la población es femenina, mientras que el 19% restante corresponde al género masculino, siendo evidencia de la asignaciones de roles sociales ante el cuidado y la enseñanza, dentro de los testimonios no se identifica alguna diferencia acorde al género de los docentes.

Tabla No. 2 Formación profesional

Profesión	Frecuencia	Porcentaje
Lic. Enfermería	11	64%
Lic. Medicina	2	12%
Lic. Gerontología	1	6%
Lic. en Terapia Física	1	6%
Lic. Derecho	1	6%
Lic. Psicología	1	6%
Total	17	100%



Fuente: Tabla No.2 Elaboración propia, Abril 2015

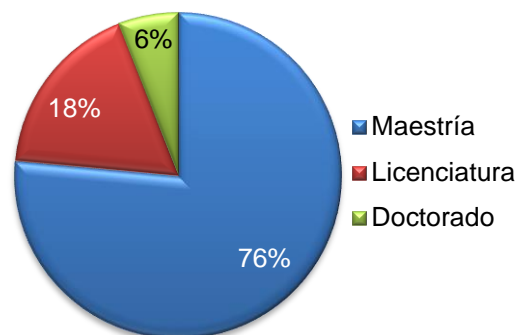
Fuente: Tabla No.2

Con respecto a la formación profesional de los entrevistados, 64% corresponde a los que cursaron la licenciatura en Enfermería, 12% a Licenciatura en Medicina y el 6% restante a carreras de Licenciatura en Terapia Física, Gerontología, Derecho, Psicología. Los resultados muestran congruencia con la transdisciplinariedad en que se debe educar a los profesionales, además de explicarse dicho fenómeno que va en aumento desde que enfermería logró su independencia académica de escuelas de medicina y las enfermeras profesionales comenzaron a ser responsables de la educación de las nuevas generaciones de enfermeras y enfermeros.

Tabla No.3 Nivel Académico

Nivel Académico	Frecuencia	Porcentaje
Maestría	13	76%
Licenciatura	3	18%
Doctorado	1	6%
Total	17	100%

Fuente: Tabla No.3 Elaboración propia, Abril 2015



Fuente: Tabla No.3

El 76% de los docentes han concluido una maestría en diferentes áreas, entre las que destacan administración, terapia intensiva y educación, con licenciatura se encuentra el 18% de la población docente, destacando en otras profesiones como psicología, geriatría, y el 6% restante posee el grado de doctorado en alta dirección.

En esta ocasión se encontraron algunos testimonios que muestran diferencias en cuanto al nivel académico y la forma de percibir su forma de enseñanza. Los docentes que tienen maestría en educación hacen referencia a estrategias de enseñanza mejor estructuradas, además de permitirles reconocer sus limitantes ante el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería,

E.11 El análisis de casos clínicos, plantear problemas, signos y síntomas de patologías, comparación en las posibles soluciones de problemas o de esos casos clínicos, siempre tratando de clases dinámicas para que los estudiantes accedan al conocimiento.

Mientras que otros niveles académicos que no tienen una relación estrecha con la educación manifiestan estrategias de enseñanza tradicionales, reconociendo que el desarrollo de este pensamiento puede ser escaso:

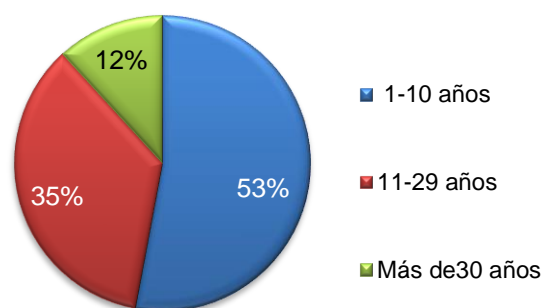
E.4 No sé qué tanto estoy haciendo porque mis alumnos desarrollen la capacidad reflexiva y crítica, aun cuando la intención de desarrollarlo está

latente... Mi perfil como docente se inclina por ser tradicional, yo todavía pido tarea a mano, investigaciones de libros...

Testimonios que evidencian cómo el nivel académico y la formación en educación por parte de los docentes influye en el desarrollo de este pensamiento en los estudiantes de enfermería.

Tabla No.4. Experiencia

Años Experiencia	Frecuencia	Porcentaje
1-10 años	9	53%
11-29 años	6	35%
Más de30 años	2	12%
Total	17	100%



Fuente: Tabla No.4 Elaboración propia, Abril 2015

Fuente: Tabla No.4

En relación a la experiencia de los docentes, se encontró que el 53% de los encuestados poseen una experiencia entre 1 a 10 años, el 35% es para los docentes que tienen de 11 a 29 años y el 12% de la población tienen más de 30 años, demostrando que la población entrevistada posee una experiencia suficiente en el área educativa, representada por los años de enseñanza para la formación académica de profesionales de enfermería, y justificada según Freire y en nivel de experiencia harían un mejor docente.??

Entre los testimonios se identifican mínimas diferencias entre los docentes donde la experiencia es menor a 10 años, pareciera que se apegan más a seguir el plan

de estudios y tratar de alcanzar los objetivos planeados, como se refiere a continuación:

E.1 Cuando planeo mi clase trato de alcanzar los objetivos que plantea el programa, mediante diferentes estrategias al igual que ver todos los temas.

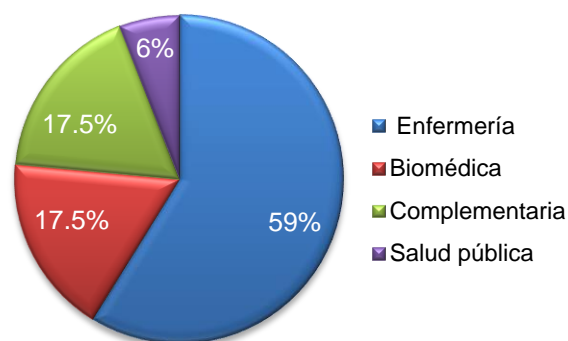
En oposición con aquellos docentes donde su experiencia es de más de 10 años, ellos refieren reproducir modelos de enseñanza que les dan resultado sobre aquellos que indica el programa.

E.7 Los programas son tan extensos que nunca los cubres y entonces sólo me enfoco en los temas que pueden ser de más utilidad para el alumno, además de adaptarme a cómo son los estudiantes para poderles enseñar y en ocasiones parece que ellos nos rebasan en conocimientos de tecnología, entonces uno debe de actualizarse.

Tabla No.5 Área de conocimiento donde imparte cátedra

Área de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
Enfermería	10	59%
Biomédica	3	17.5%
Complementaria	3	17.5%
Salud pública	1	6%
Total	17	100%

Fuente: Tabla No.5 Elaboración propia, Abril 2015



Fuente: Tabla No.5

La gráfica anterior muestra las áreas de conocimiento, donde es prudente mencionar que la clasificación de área es guiada por el *Currículo 2004 de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Enfermería y Obstetricia*. Así, el 59% corresponden a Enfermería con el mayor porcentaje, siendo congruente con la

formación de los profesionales de enfermería y la necesidad de poseer conocimientos teóricos y prácticos para el desarrollo y ejecución de acciones específicas de enfermería. El 17.5% es compartido entre las áreas Biomédica y Complementaria, dejando el 6% restante para el área de conocimiento de Salud Pública, siendo ésta la de menor frecuencia.

En este caso dichos porcentajes, además de obedecer a una estructura curricular, en los testimonios fue posible encontrar justificación en aquellos que mencionan que la inclinación hacia materias disciplinares y en específico clínicas es por demanda laboral, ya que es el sector donde las enfermeras son empleadas con mayor frecuencia, en comparación con la industria o la salud pública.

E.11 Tenemos esa inclinación hacia las materias clínicas, porque como dice el currículum es formar profesionales para que sea empleados y hasta ahorita es el sector que más lo hace, por eso en clase y más como maestro que está en el campo diariamente, sabes qué es lo que realmente el estudiante necesita, qué competencias específicas y tratas de trasmitirlas, aun cuando no vengán marcadas en el programa, porque la experiencia en el campo te permite combinar y acercar al estudiante a una realidad.

Una vez que se plantearon estas características se reconoce una influencia en la formación profesional del estudiante y por consecuencia en el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, a continuación se abordan los subnúcleos conceptualización del pensamiento reflexivo y crítico, estrategias de enseñanza, evaluación y heteroevaluación, con la intención de evidenciar cómo desde el ejercicio docente éste contribuye al desarrollo de este tipo de pensamiento en los estudiantes de enfermería.

A) Conceptualización del pensamiento reflexivo y crítico

Entre los argumentos y definiciones de los profesores entrevistados, se encontró que cada uno define dicho pensamiento basándose en su conocimiento y experiencia en educación.

Así, algunos de los profesores definieron el pensamiento reflexivo y crítico como una capacidad para la toma y creación de decisiones asertivas, algunos de ellos consideraron que el pensamiento es algo natural o innato, pero requiere de un proceso de desarrollo que se fortalece gradualmente, algunos otros lo conceptualizaron como una habilidad cognitiva que se desarrolla y enseña dependiendo de la disposición del estudiante, así lo refirieron algunos de ellos:

E.9 Es sabido que la capacidad de pensar la poseemos todos, lo que se hace en el aula o en la escuela es estimularla para que cuando se presenten en un área o en un lugar de trabajo sepan cómo actuar, qué acciones tomar, elegir decisiones y buscar alternativas o hasta crear esas alternativas para solucionar ese problema que están enfrentando.

E.1 Es algo que se tiene que aprender y guiar para desarrollarse, también juega un papel importante la disposición del individuo...

Mientras que otros entrevistados lo conceptualizaron como una estrategia de aprendizaje, proceso mental y una competencia que necesita de un fomento permanente que influye en la vida personal y profesional.

E.16 Para mí el pensamiento reflexivo y crítico es un proceso mental que le va a permitir al alumno tener una mejor práctica, un mejor desarrollo, no nada más como profesional de enfermería sino como ser humano. Algunas veces este proceso tiene que ser enseñado, pero para algunos otros individuos sólo tienen que ser perfeccionadas, tenemos algunos alumnos que ya tienen desarrollado este potencial de la cuestión reflexiva, esto es

por el entorno en el que han vivido, las vivencias que han tenido o la formación que han recibido en cuanto al bachillerato.

Con estos resultados, se puede decir que los docentes entrevistados no coinciden en expresar un solo concepto, sin embargo, afirman y hay acuerdo de que aun cuando el pensamiento parece ser un proceso natural o innato, requiere de un desarrollo gradual, que se tiene que enseñar o encauzar.

En esta categoría, entre los argumentos se identificó la postura que tiene el profesor para desarrollar este tipo de pensamiento en los estudiantes de enfermería, encontrando unanimidad sobre la importancia de que se enseñe desde un ejercicio transversal de la educación de enfermería, independiente de la unidad o área de conocimiento que los docentes impartan, reconociendo la corresponsabilidad entre estudiantes y profesores.

E.5 Para desarrollar este pensamiento, debe de ser uno de los ejes transversales, es decir, debería aplicarse en todas las unidades de aprendizaje, tanto las teóricas, teórico-prácticas y prácticas, porque el proceso de reflexión es una disciplina mental y una disciplina que aplica a sus competencias profesionales.

E.9 Es una cuestión que no compete a una sola unidad o a una sola área, es algo que nos compete a todos los docentes y a los propios estudiantes para desarrollarla, y trabajarse permanentemente.

Mientras que algunos otros identificaron que el desarrollo de este pensamiento no es posible iniciarse en el nivel superior, sino desde niveles básicos de la educación, ya que identifican que algunos estudiantes de nivel superior tienen deficiencias en habilidades como análisis, reflexión, crítica, argumentación, entre otras.

E.10 Es algo que debe trabajarse en la persona desde la infancia para que las habilidades a este nivel se evidencien y se afinen o se encaucen con respecto a la disciplina.

Ante este escenario, los testimonios recopilados muestran unanimidad en reconocer la importancia de este pensamiento, en la autonomía del ejercicio de la profesión, en la creación de nuevos conocimientos, en la toma de decisiones y en fortalecimiento de la ciencia de enfermería, como se refiere a continuación.

E.17 Les permite que como enfermeras se desarrollen y demuestren que son profesionales únicos y calificados para ofrecer un cuidado que ninguna otra profesión puede ofrecer, sobre todo llevando ese pensamiento a la acción, porque muy poco se puede hacer si sólo es pensado o idealizado, pero como acción cambia, modifica, crea y hasta innova la práctica propia de enfermería.

Con base en estos resultados del reconocimiento unánime de la importancia del pensamiento reflexivo y crítico, se explora si el docente ha identificado esta forma de pensamiento en planes o programas de estudio, algunos no se han percatado o no han revisado el currículum, otros aseguran que sí viene consignada en dicho documento, como se refiere continuación:

E.2 Sí estoy segura, pues no tiene mucho tiempo que lo revisé y te puedo decir que está dentro de las competencias de egreso, donde dice el egresado será capaz de ejercer la crítica, la autocrítica y la reflexión, pero las manejan así como habilidades, mas no se refieren a un pensamiento reflexivo y crítico.

Ante esta disyuntiva de reconocer este tipo de pensamiento dentro del currículum, el profesor durante su ejercicio docente reconoce que este tipo de pensamiento se encuentra de manera implícita en su práctica docente, aunque en pocas ocasiones hace referencia a él, en los conocimientos que trasmite.

E.1. Hasta este momento no había pensado en eso, te podría decir que está de manera implícita y yo lo aplico cuando les transmito mis conocimientos o al enseñarles algo que realmente les va a servir en su práctica profesional, pero nunca se los he mencionado o lo he hecho evidente, no les digo que con tal tema o actividad van a ser críticos o reflexivos.

Es prudente mencionar que estas cuestiones originaron en el docente un ejercicio de reconocimiento del desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, así como la tensión latente entre el currículum formal y el real.

B) Estrategias de Enseñanza

En este subnúcleo se recopiló información principalmente sobre las diferentes actividades de enseñanza que aplican para fortalecer o desarrollar el proceso de aprendizaje y desarrollo de esta forma de pensamiento.

Partiendo de este objetivo no se debe olvidar el contexto al que se enfrentan los profesores en su ejercicio diario, ante los cuales entre los testimonios se identificaron algunas preocupaciones que pueden influir en su práctica y por ende en el desarrollo de este pensamiento, encontrando entre las principales, unificación en la enseñanza del proceso de enfermería, el dominio de los estudiantes sobre las competencias esperadas en la práctica clínica, así como la integración entre conceptos de diferentes unidades de aprendizaje y sobre la débil relación entre la teoría y la práctica.

E.3 Mi mayor preocupación es hacer que los estudiantes aprendan... hacer una relación para complementar su aprendizaje... el mayor problema es cuando los estudiantes no encuentran la utilidad de los conocimientos que están adquiriendo en el aula.

E.15 ..Identifico que el problema tal vez sea, que esos conocimientos sean aplicables al entorno real donde se van enfrentar, porque puede ser que lo

que vio en teoría, pero la falta de habilidad técnica limite su desarrollo en un campo profesional.

Lo anterior pareciera definir un contexto educativo fragmentado, lo que pareciera contradictorio con el objetivo de una formación integral.

Cabe afirmar que, a partir del análisis, en ningún testimonio de los entrevistados se identificó alguna deficiencia o falta de los elementos para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, la preocupación de los docentes tiene una clara tendencia hacia la adquisición de conocimientos y habilidades técnicas en escenarios prácticos.

Ante esas preocupaciones, los docentes refieren la aplicación de las siguientes soluciones:

E.1 Los docentes debemos tener y crear escenarios donde el alumno pueda ser consciente, no solamente del aspecto cognitivo y de adquirir conocimientos, sino del aspecto práctico y aplicable, de esos conocimientos... buscar continuamente formas y estrategias que me permitan transmitir conocimientos a los estudiantes.

De acuerdo a los testimonios anteriores se puede decir que los docentes están en la disposición de crear y modificar las estrategias de enseñanza, con la finalidad de guiar y orientar continuamente la aplicación de los procedimientos en tiempo y escenarios reales, así como encontrar las fortalezas de habilidades que posee el alumno para el aprendizaje, por lo tanto, para el fomento y desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, es fundamental que los docentes den testimonio sobre la enseñanza que aplican.

Los resultados encontrados son argumentos para enseñar este pensamiento, basados fundamentalmente en el ejemplo y como un ejercicio de participación mutua y continua, aplicando estrategias como simulación de escenarios reales,

planteamiento de casos clínicos, métodos socráticos y aprendizaje basado en problemas, como lo mencionaron algunos profesores.

E.5 El aprendizaje que fomenta este tipo de pensamiento debe estar basado en problemas, yo habitualmente les pongo casos clínicos, donde a veces el paciente está enfermo y en otras sano, donde les pido que reflexionen en torno a la condición del paciente, y así propongan una solución a la problemática o situación que está padeciendo la persona, pero al mismo tiempo les pido que exterioricen cómo es que están valorando el caso, lo que permite ver cómo el alumno mira a su paciente, como un objeto o como un individuo. La dinámica que elijo para desarrollar el caso clínico es a través de preguntas para inducir a los estudiantes a participar y a proponer así como analizar, lo que permite una participación propositiva, donde alguien más puede refutar y argumentar lo contrario, lo que establece una discusión.

Otros docentes dieron testimonio del uso de otras estrategias de enseñanza para obtener aprendizajes significativos, haciendo referencia a la lluvia de ideas, lecturas comentadas, investigación y discusiones, algunos sociodramas, y guía continúa, en el caso de unidades de aprendizaje prácticas.

E.17 Las actividades, como te decía en un principio, la lectura y la investigación de primera instancia...mediante las preguntas directas, los estudiantes participan y argumentan lo que yo estoy exponiendo. Otra que también funciona muy bien son los sociodramas, además que la unidad de rehabilitación se presta bastante bien para hacer sociodramas donde ellos actúan, una escena donde tiene que brindar cuidados de una fractura por ejemplo, y además realizar la terapia adecuada utilizando los medios adecuados o el tema que estamos viendo y es una participación de equipos, donde los estudiantes se divierten y aprenden, lo que considero importante

bien se toma en cuenta que son adultos jóvenes, pero nunca está de más que las clases sean divertidas y donde el estudiante participa ayudan muchos a su aprendizaje.

Aun cuando varios son los docentes que utilizan los casos clínicos y el aprendizaje basado en problemas, las técnicas de planeación y de conducción de la misma estrategia son diferentes, pues su experiencia en la educación ha modificado y transformado su aplicación, así como lo manifiesta la mayoría.

E.6 Tengo que modificar mis estrategias en función de la personalidad y necesidades del grupo, también tomando en cuenta los logros y el avance que tengamos en el programa y los mismos estudiantes y en su aprendizaje que están reflejando con su actitud.

Ante estos testimonios ellos refieren que de manera implícita los estudiantes aprendan a aplicar este pensamiento. Es importante resaltar que entre los testimonios analizados se hace una mayor alusión a desarrollar las habilidades, o adquirir conocimientos, pero no es concluyente en la forma de cómo se enseña el proceso del pensamiento reflexivo y crítico.

C) Evaluación

Se obtuvieron resultados que evidencian el proceso de evaluación que aplican los docentes para valorar y medir el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico durante el curso de alguna unidad de aprendizaje.

Los resultados fueron contundentes, pues la mayoría de los docentes aceptaron que no realizan una planificación metódica sobre la enseñanza, mucho menos valoran los resultados de esta estrategia o esa planificación, con esto es evidente que los profesores no están valorando ni evaluando las estrategias que utilizan, tampoco el impacto que está teniendo en el desarrollo este tipo de pensamiento.

E.1 *No es frecuente que lo haga... también les específico requerimientos y forma de realizarlo, pero en caso de lluvias de ideas o lecturas comentadas eso es en el momento, obviamente al iniciar la clase les hago saber que hoy trabajaremos con lluvias de ideas o realizaremos lectura comentada...te puedo decir que a veces no esperas demasiado de un grupo, pero te sorprenden cuando revisas sus trabajos de campo, aun cuando durante la clase fueron apáticos, no sé, muchas veces depende del compromiso y responsabilidad del estudiante.*

Algunos otros manifiestan que tienen que modificar continuamente la planificación, pues la conducta y disposición del grupo condiciona las estrategias de enseñanza que aplican los docentes, por lo tanto la mayoría de los profesores mencionan que independientemente de la temática o la unidad de aprendizaje la motivación y la negociación son elementales para que se cumplan metas.

E.11 *La planificación de la temática y cómo se abordará cada temática es elaborada, más sin embargo los resultados dependen de la dinámica y disposición del grupo...*

E.16 *La planificación se hace al iniciar el curso y con la intervención u opinión del alumno, donde se establece una negociación para establecer fechas de entrega de trabajos, etc. los temas y las actividades varían dependiendo del avance del alumno así como de la disposición; la planeación sólo sirve de guía.*

Dentro de las actividades de evaluación para valorar el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, se distinguieron dos categorías: los que aceptan que no evalúan dicho proceso de pensamiento porque no está siendo evidente desde la enseñanza.

E.7 *Sinceramente no se avalúa y te puedo decir que una gran mayoría de maestros no lo evaluamos, y realmente es por tiempo, por el número de*

alumnos que yo detecto como primeros obstáculos, por lo que falta establecer estrategias, primero de enseñanza, porque no puedo evaluar algo que no estoy fomentando o desarrollando...

Y quienes tampoco mencionan una forma o estrategia de evaluación que evidencia el desarrollo de este tipo de pensamiento, sin embargo, aceptan seguir usando exámenes escritos y sus limitantes sobre la valoración del desarrollo de este pensamiento:

E.6 *Los exámenes escritos aun cuando la institución los pide, pues mi experiencia como docente me doy cuenta que es la mejor forma de evaluar el aprendizaje memorístico y en el peor de los escenarios sabemos que es una memoria a corto plazo, donde por ejemplo el estudiante pasó un examen escrito, pero no asimiló el conocimiento, mientras que si la teoría se valorara mediante la práctica el alumno se enfrentaría a la resolución de un problema o caso clínico, mediante la reflexión y la crítica para poder solucionarlo de la mejor manera, pero soy muy consciente de que hay cuestiones muy positivistas como la anatomía la cual no puede cambiar o variar, pero tal vez si el examen fuera oral o dentro de un laboratorio el aprendizaje sería más significativo y a largo plazo.*

D) Heteroevaluación

En este subnúcleo se obtuvieron resultados sobre el proceso y aplicación de una heteroevaluación, con el objetivo de determinar la postura del docente ante argumentos de crítica y reflexión.

En este caso los resultados se pueden agrupar en dos grandes grupos, en el primero los profesores manifiestan una postura de imposición motivada por la experiencia educativa ante la crítica que pueden emitir los estudiantes de forma directa.

E.5 ...de manera muy particular yo no permito que realicen un proceso de evaluación hacia mi persona o ejercicio docente, porque yo mismo se cuál fue mi desempeño.

Mientras que algunos otros docentes aplican una heteroevaluación a través de comentarios al final del curso, donde los estudiantes pueden emitir comentarios de forma escrita u oral, donde ellos encuentran oportunidad de mejorar su práctica docente en ejercicios posteriores.

E.8 Lo que yo he hecho en mis cursos es preguntarles a mis alumnos su percepción sobre el curso, qué faltó, cómo sintieron el desarrollo de la unidad, si consideran que es importante retomar algo más, pero es sólo oral y al finalizar el curso en base a comentarios no paso una escala o algún instrumento para medir esa parte, pero sí permito que ellos expresen su punto de vista sobre el curso y algunos sí critican mi didáctica y mi ejercicio como docente, lo que me permite mejorar en cursos posteriores.

Dentro de esta categoría también fue oportuno recuperar testimonios sobre la autodefinición de su perfil docente (tradicional, mixto o innovador), se encontró unanimidad en autodefinirse en un perfil mixto pues mencionan que:

E.10 Yo me conceptualizo en un estilo mixto, creo que totalmente tradicional no porque entonces estaríamos regresando a la antigua enseñanza, que en este contexto ya no es funcional de acuerdo a las necesidades del mercado laboral, tampoco puede ser tan innovador, porque por estructura no tenemos todos los recursos. Y te digo soy mixto porque te tienes que adecuar a las circunstancias y a la disposición de recursos, y en ocasiones los alumnos definen tu perfil, pues las deficiencias en ciertas habilidades que presentan los estudiantes te obligan a ser más rígido y exigente en la enseñanza.



Estos resultados permiten afirmar que las estrategias de enseñanza y de evaluación relegan el proceso de desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, bajo el aprendizaje de conceptos.

3. Estudiantes

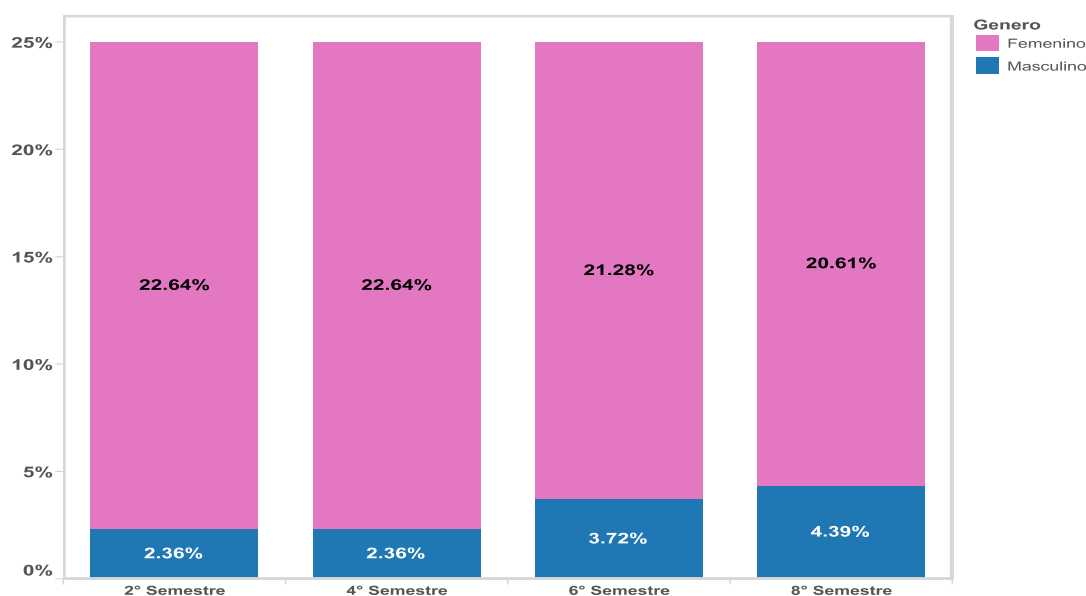
En este núcleo se presentan los resultados obtenidos de la tabulación y elaboración de gráficas procedentes de la *escala de valoración del desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería*, interrelacionado la información con los testimonios referidos por los estudiantes a través de las entrevistas.

Enseguida se presentan las características de género y edad de la población encuestada, para posteriormente presentar los resultados de cada subnúcleo.

Cuadro No.1 Género

Género	Período	Porcentaje	Número de registros
	2°	2.36%	7
	4°	2.36%	7
	6°	3.72%	11
	8°	4.39%	13
	2°	22.64%	67
	4°	22.64%	67
	6°	21.28%	63
	8°	20.61%	61
Total		100%	296

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015



Fuente: Cuadro No.1

En género predominante son la mujeres con un 87.09% y sólo un 12.91% son hombres, destacando que en octavo semestre dentro de su población el 4.38% corresponde al género masculino como el de mayor frecuencia entre los otros periodos escolares.

Lo anterior reafirma que la profesión de enfermería todavía es ejercida mayormente por mujeres, como lo ha representado la historia, entre los principales argumentos se encuentra el contexto sociocultural que marca aun el papel de que desempeña la mujer ante el cuidado.

De acuerdo a los testimonios la mayoría de las mujeres refieren en primer lugar estudiar enfermería para ayudar y cuidar a las personas, por repetir patrones de influencia familiar sin olvidar adquirir conocimientos científicos y habilidades para desempeñarse en su labor como lo demuestra el testimonio siguiente:

E.10 Estudio enfermería porque mi tía es enfermera y mi mamá también, además me gusta ayudar a la gente y esta es una profesión muy humanista que ofrece crecimiento profesional donde puedo demostrar a la sociedad lo que en verdad es enfermería.

En el caso de los hombres los testimonios tienen mayor énfasis al crecimiento profesional y al liderazgo de enfermería sobre otras profesiones, sin olvidar el humanismo que se requiere para cuidar a otras personas, como se refiere a continuación.

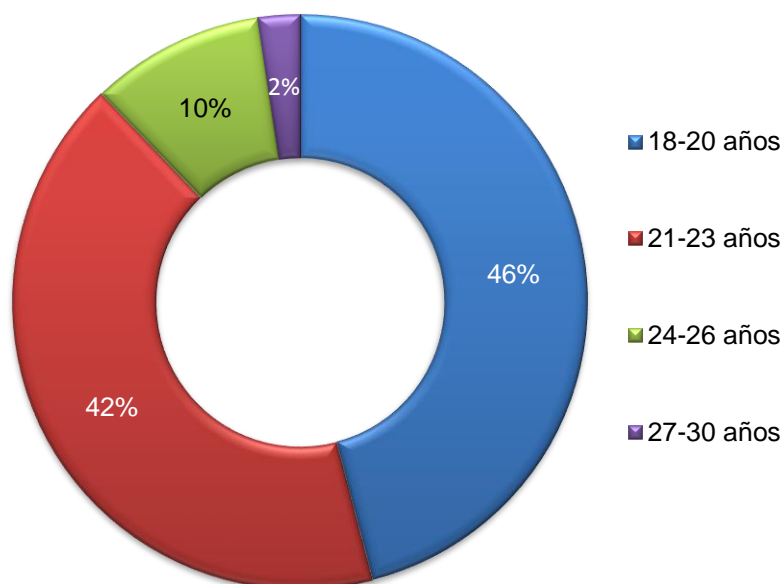
E.31 Estudio enfermería porque espero representarla como un líder con conocimientos progresivos que ayuden a la profesión y mi satisfacción profesional, además de cuidar con humanismo a la gente, a mi familia y a mí mismo.

Cuadro No.2 Edad

Edad	Número de registros	Porcentaje
18-20 años	136	45.94%
21-23 años	124	41.89%
24-26 años	29	9.79%
27-30 años	7	2.36%
Total Definitivo	296	100%

Medidas de tendencia central	Edad
Promedio	21 años
Máximo	30 años
Mínimo	18 años

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015



Fuente: Cuadro No. 2

El promedio de edad de la población estudiantil es de 21 años, el 46% corresponde a estudiantes de 18 a 20 años, el 42% es para la población de 21 a 23 años principalmente, entre la población se puede apreciar un rango de edad de 18 años como mínima y 30 años como máxima, cifras que demuestran que la mayoría de la población son adultos jóvenes, que de acuerdo a la teoría revisada, es la edad donde los estudiantes pueden tener la madurez suficiente para hacerse responsables de la construcción de su futuro profesional.

Demostrado por los testimonios siguientes, donde la edad influye en su futuro profesional, mientras que los alumnos de 18 a 23 años refieren concluir la

licenciatura a seguir adquiriendo habilidades y conocimientos científicos y continuar con cursos de posgrado.

E.21 Pretendo contribuir a la profesión, seguir actualizándome, hacer una maestría y un doctorado para contribuir a la formación de las próximas generaciones.

Mientras que alumnos de 30 años o quienes son padres de familia sus principales aspiraciones son conseguir un mejor trabajo o aumento de categoría laboral, referido en el siguiente testimonio:

E.16 Terminando la licenciatura seguiré en mi trabajo pero con una mejor categoría y sueldo.

Aclarando que siendo sólo testimonio de algunos estudiantes no se pueden generalizar los resultados ni las condiciones, pero permiten mirar el contexto alrededor del género, edad y responsabilidades que influyen en la construcción de un futuro profesional y personal.

Enseguida se presentan los resultados de cada subnúcleo, interrelacionando los resultados de tablas y gráficas con los testimonios más relevantes de algunos estudiantes.

A) Conceptualización del pensamiento reflexivo y crítico

Derivado de las entrevistas, algunos alumnos refirieron que el pensamiento reflexivo y crítico podría ser una metodología que guía las acciones y decisiones que deben tomar en la práctica o en cualquier escenario, otros la consideran una habilidad o capacidad fundamental para realizar cuidados y sobre todo la visualizan como herramienta de análisis y de crítica que fundamenta cada acción de enfermería; manifestado en los testimonios siguientes:

E.16 Para mí este pensamiento es tener conciencia de cómo realizar los cuidados de enfermería, pero siempre sabiendo lo que hacemos críticamente y analizándolo antes de hacerlo.

E.28 Es la habilidad que nosotros debemos de tener para poder tomar decisiones de acuerdo a nuestro perfil de egresados.

Entre las definiciones mencionadas por los estudiantes mantienen cierta relación y algunas características que se describen en el concepto del pensamiento reflexivo y crítico propuesta por la Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (véase capítulo I).

Cabe mencionar que, como resultado de la realización de las entrevistas, la investigadora documentó el hallazgo que surgió de cuestionar al estudiante sobre cómo podía conceptualizar esta forma de pensar, percibiendo que la mayoría de los entrevistados tuvieron que razonar y reflexionar la pregunta antes de dar una respuesta en varias ocasiones, la interrogante era ¿Cómo? ¿Pensamiento reflexivo y crítico?, al tiempo referían que dicho término les era relativamente nuevo, pues sólo lo habían conocido como habilidad, capacidad y actitud de reflexión y/o crítica, pero no como una forma de pensamiento.

Posterior a este hallazgo, la interrogante se dirigió a saber si el acercamiento a esta forma de pensamiento durante su formación académica tenía influencia docente, a lo que algunos estudiantes mencionaron que sólo en algunas ocasiones los docentes durante las clases mencionan que como enfermeros deben ser críticos y reflexivos, así como aplicar un juicio clínico ante la toma de decisiones y acciones sobre los cuidados, como lo demuestra el siguiente argumento:

E.31 Creo que sólo ha sido en ocasiones y pocos son los maestros que hablan de estas capacidades, la mayoría no; es común escuchar que ya no debemos de hacer la rutina y romper el molde, dejar de seguir

indicaciones y ese tipo de cosas. En específico podría ser el caso de/ proceso de enfermería donde utilizamos el juicio clínico.

Mientras que en menor grado se encontraron testimonios de algunos estudiantes que mencionan que en el salón de clases los docentes hacen alusión a poseer estas habilidades reflexivas y críticas en su ejercicio como enfermeras (os), muestran actitudes diferentes:

E.23 En ocasiones sí te mencionan estas habilidades, pero no como pensamiento, además algunos maestros pareciera que hablan de ello pero si los llegas a conocer en la práctica como trabajadores, como enfermeros o enfermeras en los hospitales, te das cuenta que lo que hacen no se parece a lo que te platican en el salón de clases, de hecho algunos hacen rutinas y todas esas cosas que se supone que si aplicaran la crítica, la reflexión y el análisis no deberían de hacer.

Con la finalidad de conocer más a fondo la influencia de este pensamiento en el estudiante se les cuestionó si se habían percatado que en el *Currículo 2004* hiciera referencia al pensamiento reflexivo y crítico. Pregunta que demostró una postura contundente entre la población al no conocer o saber que existía el *Currículo 2004*, no pudieron emitir argumento alguno sobre la presencia de este pensamiento en dicho documento.

E.17 Realmente no lo conozco, y no recuerdo que los maestros o la tutora me hayan hablado de que había alguno. Yo tenía sólo la idea de que el currículo es como la escuela donde estudias, los cursos o las constancias que puedes tener, es algo como profesional; pero no sabía que la escuela tuviera un currículo y pues desconozco si este documento hace referencia al pensamiento crítico.

Al obtener los resultados de cómo los entrevistados conocen y conceptualizan el pensamiento reflexivo y crítico, se interrogó sobre la importancia que para ellos

representa el desarrollo de este pensamiento, obteniendo diversos argumentos, donde éste parece ser el camino de la autonomía en el ejercicio de la profesión, como herramienta para la aplicación de conocimientos y brindar cuidados en la práctica, sin olvidar que lo consideran como una herramienta para la creación de investigación y de conocimiento:

E.20 Este pensamiento nos puede ayudar para ser independientes y elegir, pero basando esas decisiones en los conocimientos previos que ya tenemos.

E.23 Es importante porque me permite diferenciar y utilizar algún conocimiento para resolver la situación o actuar, y no solamente con los pacientes, si no cuando estás al frente del equipo de trabajo, también es importante para crear y hacer investigación para que con eso que descubrimos o hacemos demos soluciones a otros problemas.

Con estos resultados se puede entender por qué para los estudiantes hablar de pensamiento reflexivo y crítico resulta como algo nuevo, sin embargo, contextualizan su importancia de una manera positiva para la profesión y para su ejercicio profesional.

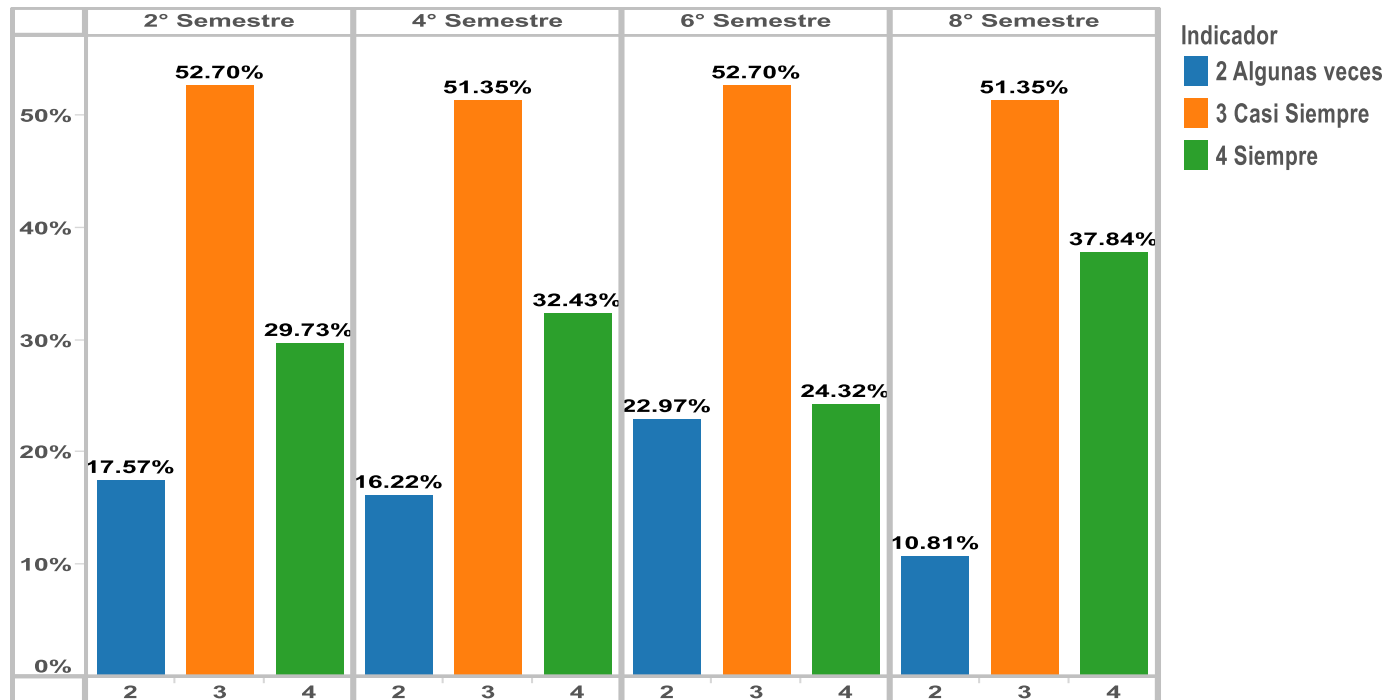
B) Estilos de Aprendizaje

De acuerdo con la escala de valoración del desarrollo del pensamiento y las entrevistas realizadas se obtuvieron resultados sobre elementos necesarios para definir entre los estudiantes de enfermería y las maneras en que construyen sus conocimientos, a partir de la planeación de objetivos y metas, elaboración de preguntas sobre temas específicos con base en evidencias, el análisis de algunas suposiciones, identificación de conceptos e ideas centrales de un tema, sin olvidar cómo refieren que han aprendido a desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico durante su formación académica.

Cuadro No. 3 Plantea objetivos y metas reales

Indicador	2° Semestre		4° Semestre		6° Semestre		8° Semestre		Total general	
	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros
2	17.57%	13	16.22%	12	22.97%	17	10.81%	8	16.89%	50
3	52.70%	39	51.35%	38	52.70%	39	51.35%	38	52.03%	154
4	29.73%	22	32.43%	24	24.32%	18	37.84%	28	31.08%	92
Total	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	296

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015.



Fuente: Cuadro No.3

En la planeación de objetivos y metas reales por parte de los encuestados, sexto y segundo semestre representa mayor frecuencia al obtener 52.70% en casi siempre hacerlo, seguido por los semestres de cuarto y octavo semestre, quienes obtuvieron un porcentaje de 51.35% en la misma opción. Es importante mencionar que en el caso de octavo semestre el 37.84% siempre planea objetivos y metas reales, siendo la frecuencia más alta obtenida en comparación con los otros semestres que no superan el 35%.

En general se puede decir que más de 50% de población estudiantil *casi siempre* planea objetivos y metas reales, sustentado en los testimonios de los entrevistados que refieren tener algunas metas sobre su formación profesional y los objetivos a seguir en un futuro:

E.18 En un futuro me gustaría trabajar en un hospital y poder ganar lo suficiente para pagar una maestría o doctorado...

Mientras que los objetivos sobre el aprendizaje o la construcción de sus conocimientos no parecieran tan claros, hacen referencia a adquirir conocimientos en habilidades técnicas que los preparen para desempeñarse en el ambiente hospitalario principalmente:

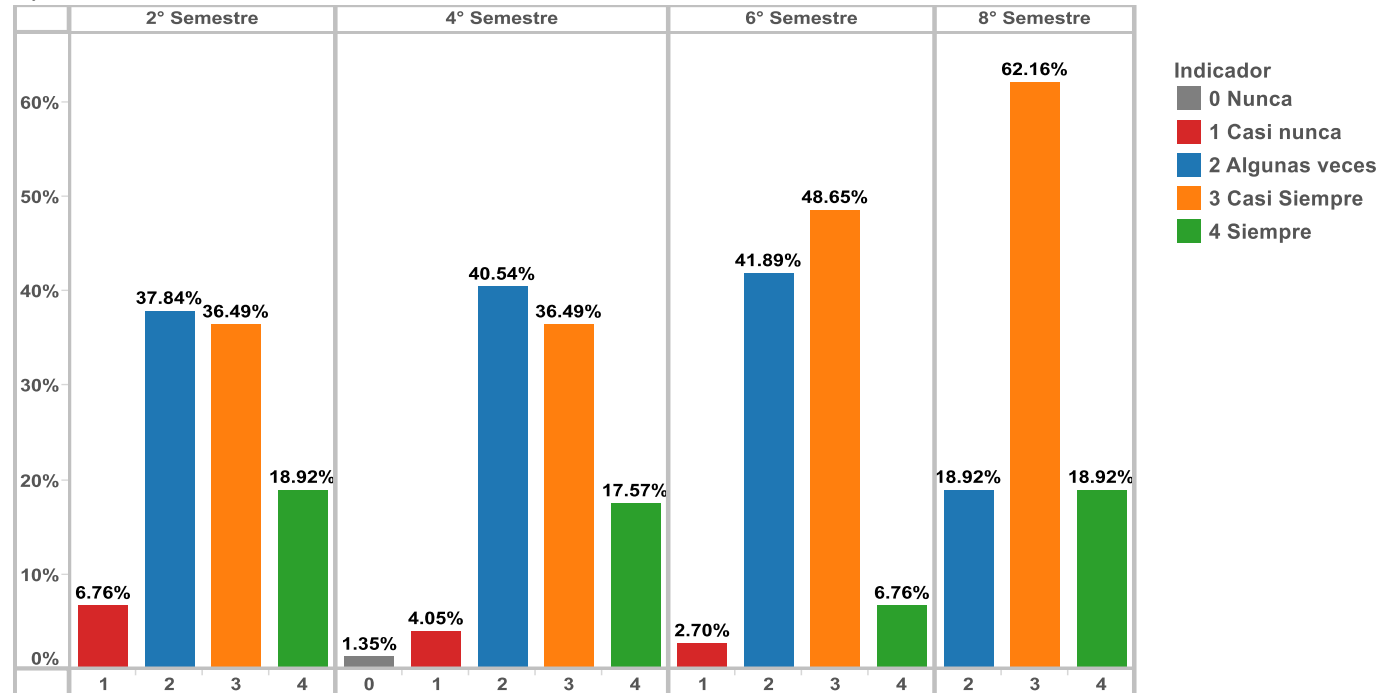
E.26 Creo que aprender la teoría o los fundamentos es importante, pero cuando ya estamos en prácticas lo que piden las enfermeras de los servicios es que hagamos las cosas de forma rápida y bien, entonces creo que necesitamos aprender más cómo se hacen los procedimientos y no tanta teoría.

Con base en estos argumentos se puede justificar la brecha de 20 puntos entre los que *casi siempre* planean objetivos y metas y los que *siempre* lo hacen, ya que, cuando han planeado objetivos y metas, éstos se modifican conforme su formación académica y les permiten enfrentarse a las exigencias del entorno profesional.

Cuadro No. 4 Realiza preguntas pertinentes sobre un tema o discusión

Indicador	2° Semestre		4° Semestre		6° Semestre		8° Semestre		Total general	
	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros
0			1.35%	1					0.34%	1
1	6.76%	5	4.05%	3	2.70%	2			3.38%	10
2	37.84%	28	40.54%	30	41.89%	31	18.92%	14	34.80%	103
3	36.49%	27	36.49%	27	48.65%	36	62.16%	46	45.95%	136
4	18.92%	14	17.57%	13	6.76%	5	18.92%	14	15.54%	46
Total	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	296

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015.



Fuente: Cuadro No.4

En relación a la elaboración de preguntas sobre un tema específico, es evidente que los alumnos de octavo semestre con un 62.16% en *casi siempre* hacerlo, seguido por sexto semestre con un 48.65%, mientras cuarto semestre obtiene su mayor porcentaje con el 40.54% que sólo *algunas veces* realiza preguntas, así mismo destaca al ser el único semestre de toda la población en seleccionar la opción *nunca* realizar preguntas sobre un tema con un porcentaje de 1.35%; en el caso de los alumnos de segundo semestre es importante referir que el 7% de su población casi nunca realiza preguntas sobre algún tema.

De forma general el comportamiento de la población es muy uniforme al no superar el 20% de los estudiantes que *siempre* realizan preguntas sobre un tema, resultados que son justificados por los testimonios siguientes que refieren hacer preguntas a los docentes, en la mayoría de las ocasiones genera actitudes diferentes, desde los que dan respuestas acertadas que les son de utilidad al alumno, hasta generar molestia o dejar que el alumno investigue por su cuenta para resolver su duda:

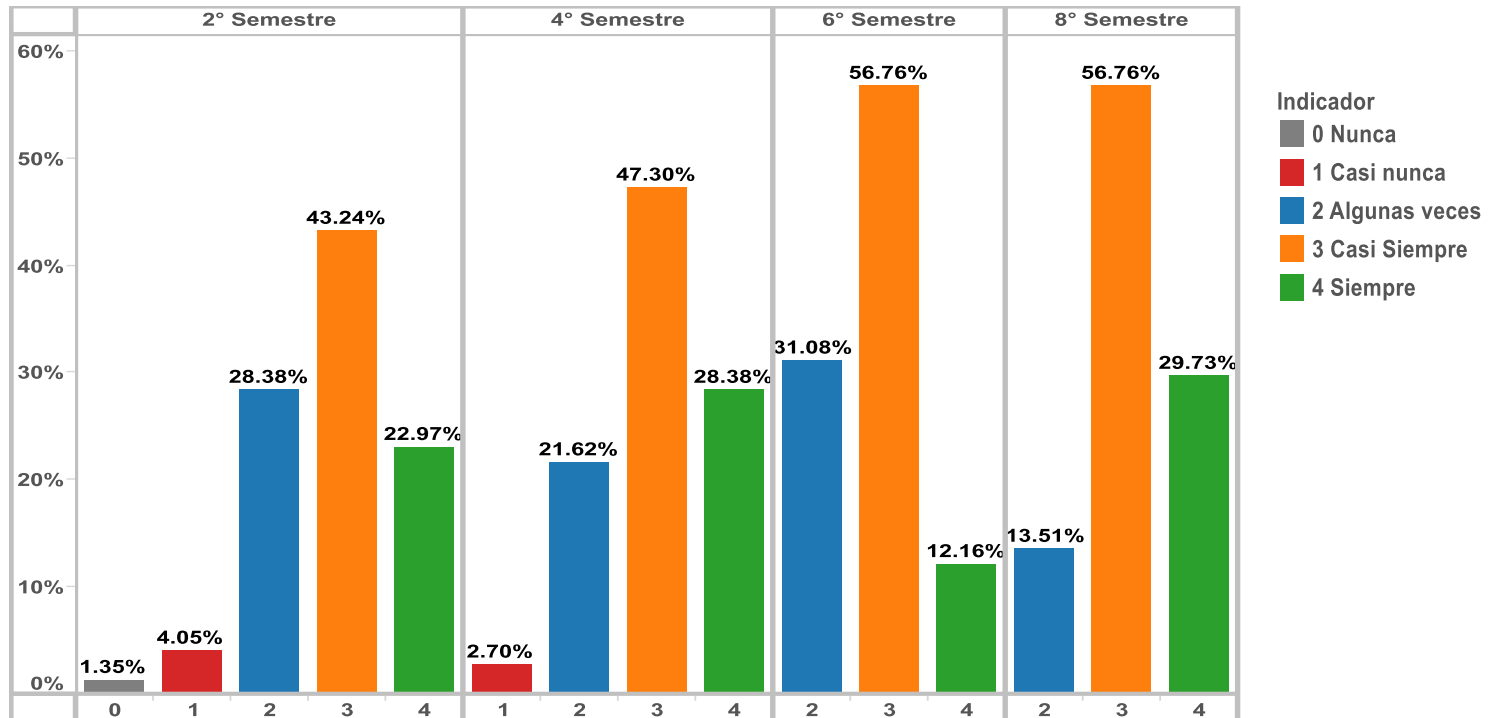
E.32 Con algunos maestros, dependiendo de cómo sean, les puedes preguntar y te ayudan aun cuando la duda no tenga que ver con la materia que está dando, en otras materias, por ejemplo clínica, si preguntas la mayoría de veces a las coordinadoras, es una tarea que tenemos que investigar, pero hay algunas que al otro día y después de haber leído te ayudan a comprender el caso o la duda.

E.3 Casi no pregunto en clase porque si lo hago, claro dependiendo del maestro, algunos se molestan, ya que dicen que entonces no estabas poniendo atención cuando explicó, y en clínica sabemos que si preguntas es una tarea más que tenemos que hacer, y más trabajo que hacer.

Cuadro No.5 Cuestiona y razona evidencia

Indicador	2° Semestre		4° Semestre		6° Semestre		8° Semestre		Total general	
	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros
0	1.35%	1							0.34%	1
1	4.05%	3	2.70%	2					1.69%	5
2	28.38%	21	21.62%	16	31.08%	23	13.51%	10	23.65%	70
3	43.24%	32	47.30%	35	56.76%	42	56.76%	42	51.01%	151
4	22.97%	17	28.38%	21	12.16%	9	29.73%	22	23.31%	69
Total	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	296

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015.



Fuente: Cuadro No.5

Entre los estudiantes encuestados destacan los del segundo semestre al ser el único semestre en hacer una selección más variada al cuestionar y razonar con evidencia que va desde nunca hacerlo con sólo 1.35% hasta *casi siempre* hacerlo con 43.23% de la población, mientras que sexto y octavo semestre con un porcentaje de 56.76%, como el más alto de toda la población encuestada, *casi siempre* cuestionan y razonan con evidencia.

Los alumnos que *siempre* lo hacen en mayor frecuencia son los de octavo semestre con 29.73%, y los que menos lo hacen son los de sexto semestre con 12.16% en comparación con los porcentajes obtenidos en los otros semestres.

En general, la gráfica permite observar un ligero aumento de los alumnos que casi siempre cuestionan y razonan con evidencia, ya que de segundo semestre no superan el 45%, para octavo semestre representa el 57% del total de la población estudiada, resultados que guardan estrecha relación con lo que mencionaron algunos entrevistados de octavo semestre, sobre adquirir evidencias con base en la investigación y la conciencia de ser responsables de su aprendizaje

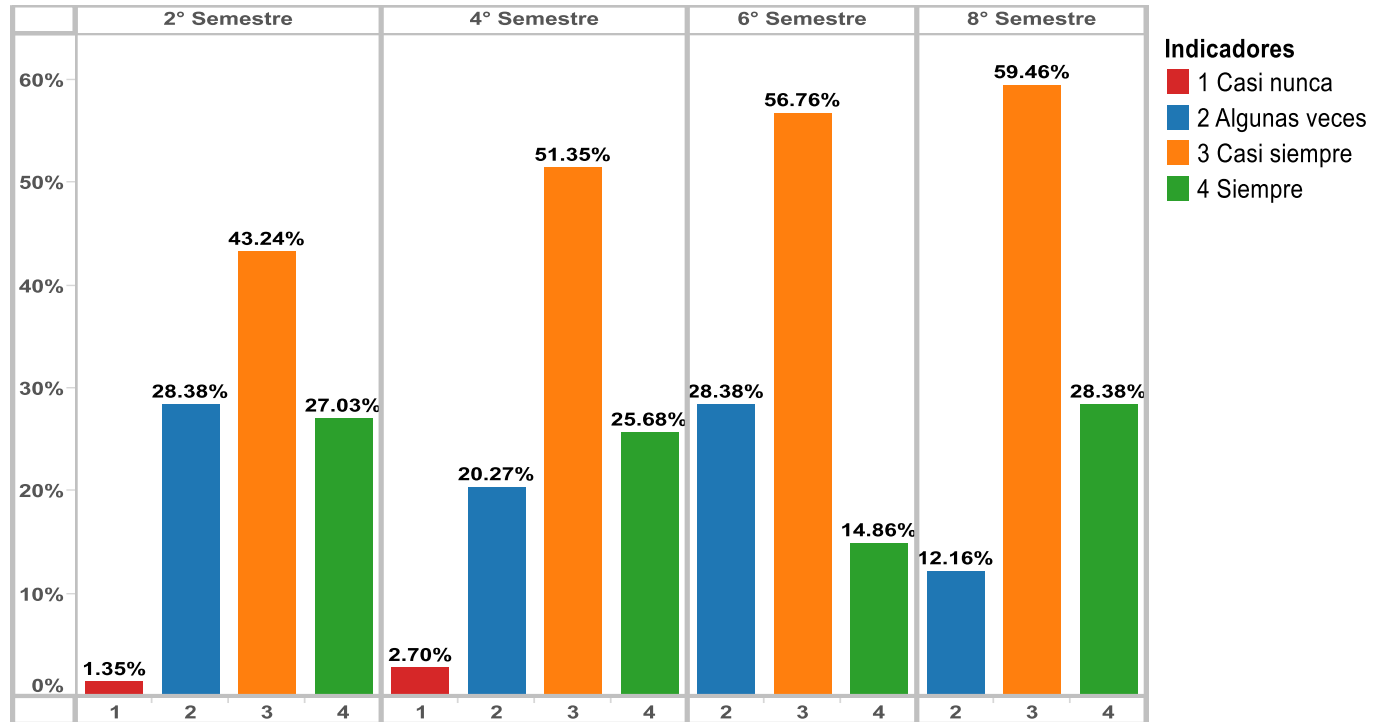
E.31... conforme avanzas en la carrera te haces más consciente de que si no preguntas en su momento o no investigas tus dudas, cuando ya llegas casi al final sigues teniendo dudas de algo, por ejemplo... farmacología que viste en 3° semestre, además ya los últimos semestres es más investigar y estudiar por tu cuenta para que en la clínica puedas corregir la rutina pero con conocimientos, no sólo por gusto.

Por lo tanto, se puede entender el aumento de la frecuencia de alumnos que siempre cuestionan y razonan con evidencias, ya que en el último semestre y después de haberse enfrentado a diferentes escenarios, toman conciencia de que cualquier acción o cuestionamiento debe tener evidencias y conocimientos previos.

Cuadro No.6 Analiza con claridad las suposiciones o creencias propias y las de otros

Indicador	2° Semestre		4° Semestre		6° Semestre		8° Semestre		Total general	
	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros
1	1.35%	1	2.70%	2					1.01%	3
2	28.38%	21	20.27%	15	28.38%	21	12.16%	9	22.30%	66
3	43.24%	32	51.35%	38	56.76%	42	59.46%	44	52.70%	156
4	27.03%	20	25.68%	19	14.86%	11	28.38%	21	23.99%	71
Total	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	296

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015.



Fuente: Cuadro No.6

En esta ocasión la población encuestada en general se manifestó a favor de seleccionar la opción *casi siempre* para analizar con claridad las suposiciones o creencias, manifestándose con porcentajes de 59.48% para octavo semestre, 56.76% para sexto, 51.35% en cuarto y 43.24% segundo semestre, demostrando una tendencia ascendente en la importancia de analizar con claridad las suposiciones y creencias conforme al progreso en la formación académica de los estudiantes de enfermería.

Destacando que la opción ideal correspondiente a siempre analizar suposiciones y creencias obtuvo porcentajes menores de un tercio de la población, así los estudiantes del octavo semestre obtuvo 28.38%, seguido por segundo semestre con 27.03%, cuarto 25.68% y por último sexto semestre con sólo un 14.86% de los estudiantes que siempre analizan suposiciones y creencias.

En este aspecto se establece una estrecha relación con las últimas dos cuestiones, donde la realización de preguntas pertinentes sobre un tema con base en razonamientos y la capacidad de analizar con claridad las conclusiones o suposiciones obtenidas se pueden agrupar en los testimonios de los estudiantes que refieren:

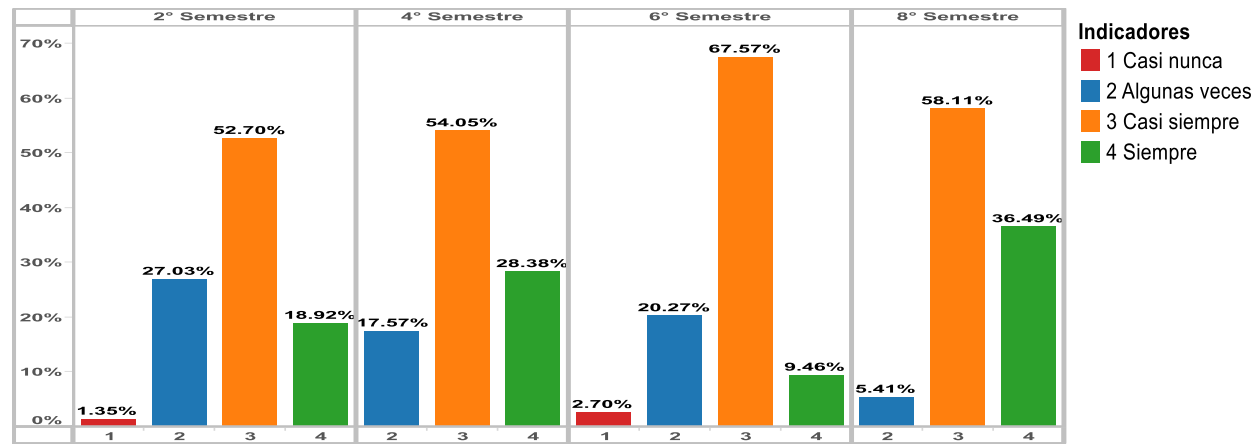
E.25...a veces en la clínica les preguntas a las enfermeras y te dan una respuesta que no está completa, entonces nuestra responsabilidad es investigar y conocer más del tema... es hacer lo que dicen algunos docentes, nunca quedarnos con lo que nos dicen en clase, nosotros debemos investigar...

Se infiere que el analizar conclusiones o suposiciones mantiene una estrecha relación con la avidez que tiene el estudiante por el conocimiento.

Cuadro No.7 Identifica conceptos que explican los conocimientos del tema o problema que estudia.

Indicador	2° Semestre		4° Semestre		6° Semestre		8° Semestre		Total general	
	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros
1	1.35%	1			2.70%	2			1.01%	3
2	27.03%	20	17.57%	13	20.27%	15	5.41%	4	17.57%	52
3	52.70%	39	54.05%	40	67.57%	50	58.11%	43	58.11%	172
4	18.92%	14	28.38%	21	9.46%	7	36.49%	27	23.31%	69
Total	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	296

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015.



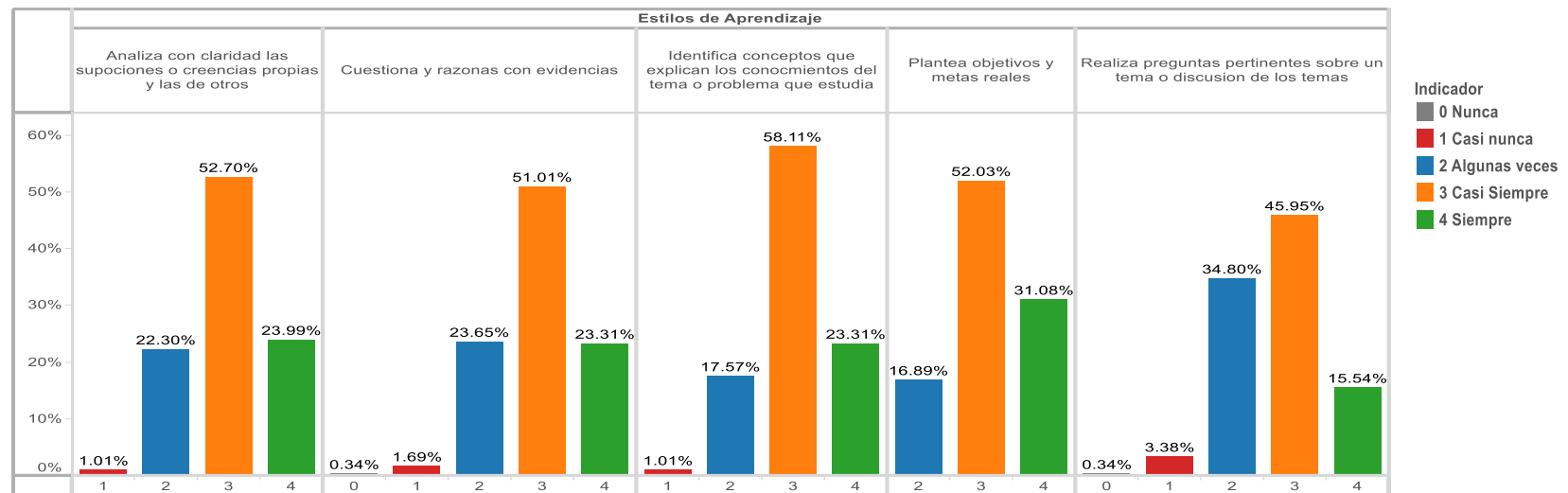
Fuente: Cuadro No.7

Para la identificación de conceptos que explican los conocimientos, los alumnos se muestran a favor de *casi siempre* hacerlo, con porcentajes que superan el 50% de las poblaciones de cada semestre, llegando hasta el 68% para el sexto semestre. En cuanto a los estudiantes que *siempre* lo hacen, en ningún semestre superan el 40%, como en el caso de sexto semestre, donde sólo el 9% de los estudiantes siempre lo hacen. En este punto es preciso comentar que entre los argumentos manifestados por los estudiantes, no se encuentra algún testimonio que mantenga relación directa con las estadísticas aquí presentadas.

Cuadro No.8 Estilos de Aprendizaje

Indicador	Estilos de Aprendizaje									
	Analiza con claridad las suposiciones o creencias propias y las de otros		Cuestiona y razones con evidencias		Identifica conceptos que explican los conocimientos del tema o problema que estud..		Plantea objetivos y metas reales		Realiza preguntas pertinentes sobre un tema o discusión de los temas	
	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros
0			0.34%	1					0.34%	1
1	1.01%	3	1.69%	6	1.01%	3			3.38%	11
2	22.30%	69	23.65%	76	17.57%	55	16.89%	50	34.80%	114
3	52.70%	225	51.01%	227	58.11%	227	52.03%	204	45.95%	250
4	23.99%	296	23.31%	296	23.31%	296	31.08%	296	15.54%	296
Total general	100.00%	296	100.00%	296	100.00%	296	100.00%	296	100.00%	296

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015.



Fuente: Cuadro No.8

De forma general, la gráfica mostrada, en conjunto con los testimonios, permite detectar los *estilos de aprendizaje* que utilizan los estudiantes de enfermería para poder construir sus conocimientos, clasificándolos en las categorías establecidas por Newble y Entwistle (véase capítulo IV), en aprendizaje superficial y estratégico, principalmente.

De acuerdo a los porcentajes representados en la gráfica, cada elemento favorece la inclinación hacia un estilo de aprendizaje, donde la identificación de conceptos, y planeación de objetivos obtuvieron el mayor porcentaje, marcando una tendencia hacia un aprendizaje más estratégico, referenciado por algunos testimonios, que combinan estilos de aprendizaje *superficial y estratégico*, ya que los estudiantes mencionan que con frecuencia sólo estudian los temas que van a ser calificados con las evaluaciones, o en muchos de los casos sólo el aprendizaje es para obtener notas aprobatorias y/o superiores que les permiten exentar algunos cursos.

E.19 Para aprender algo creo que muchas veces lo hago de memoria para poder pasar o exentar, pero cuando ya estoy en la clínica y lo tengo que utilizar ya no lo recuerdo muy bien y entonces tengo que volver a repasar para ahora saber mejor.

En la gráfica también se puede apreciar que en oposición con los porcentajes, relativamente más bajos, se encuentran elementos como la realización de preguntas y cuestionamiento con base en evidencias, demostrando una limitante para acceder hacia un aprendizaje más profundo.

En esta categoría también fue posible cuestionar a los estudiantes sobre cómo los docentes les enseñaban a pensar reflexivamente y críticamente, con la finalidad de encontrar una relación entre su manifestación hacia los estilos del aprendizaje y la guía que pueden obtener de los docentes, con énfasis en el desarrollo de este tipo de pensamiento; los testimonios hacen referencia a que sólo algunas veces y en algunas unidades de aprendizaje enseñan este pensamiento cuando elaboran

investigaciones, controles de lecturas, al resolver problemas, casos clínicos en el laboratorio, o también cuando el docente realiza preguntas directas, pero entre todos destacan que estas habilidades pareciera que sólo los docentes las exigen y no son enseñadas de forma sistemática y transversal.

E.7 Me enseñan a pensar cuando me cuestionan, me hacen analizar... por ejemplo en la práctica del laboratorio te preguntan el ¿por qué? de cada cosa que haces

E.31 Algunos docentes enseñan, pero más que eso pareciera que sólo debemos aplicar esas habilidades... podría decirte que no he tenido ningún docente que diga en esta clase vamos a utilizar el análisis o la crítica, pero creo que tratan de hacerlo cuando nos dejan investigar o cuando resolvemos casos clínicos en el salón.

C) Autoaprendizaje

En esta categoría, y según lo referido en la teoría, depende de la autonomía por parte del estudiante para la construcción de su conocimiento, con esta idea se recopilaron testimonios que demuestran su independencia hacia el aprendizaje.

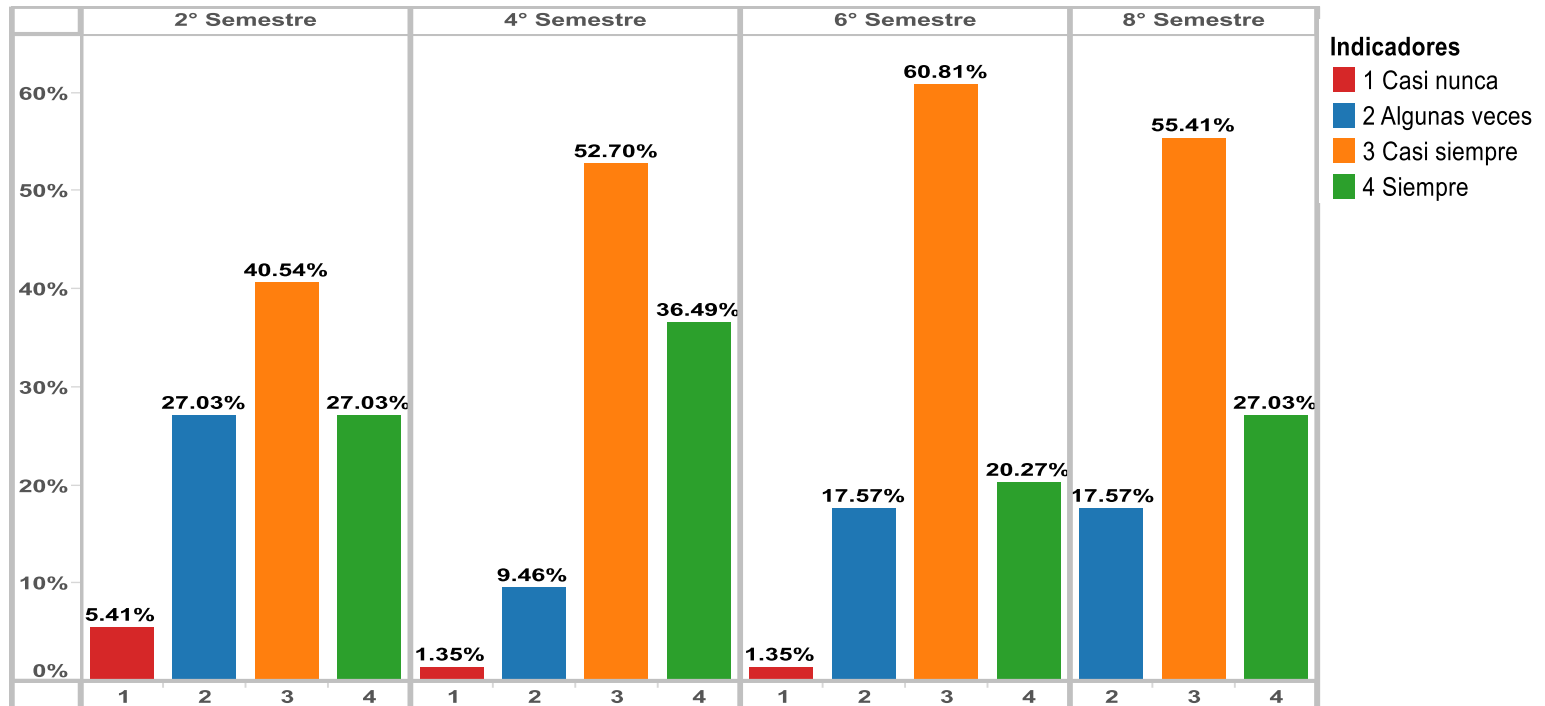
E.12...pienso que los maestros ya no enseñan o dan las clases como lo hacían antes, ahora las clases las damos entre nosotros mismos, en la mayoría de los casos tenemos que exponer diferentes temas en casi todas las materias. Creo que ahora debemos aprender por nuestra cuenta.

En este escenario, a continuación se presentan los resultados de elementos como búsqueda de información por motivación propia, uso de la información, verificación de la precisión de la información, identificación de la idea central, explicación de algún tema y exploración de diferentes puntos de vista, justificados con algunos testimonios, para comprender cómo el estudiante de enfermería se enfrenta al autoaprendizaje.

Cuadro No.9 Busca Información en diversas fuentes por motivación propia

Indicador	2° Semestre		4° Semestre		6° Semestre		8° Semestre		Total general	
	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros
1	5.41%	4	1.35%	1	1.35%	1			2.03%	6
2	27.03%	20	9.46%	7	17.57%	13	17.57%	13	17.91%	53
3	40.54%	30	52.70%	39	60.81%	45	55.41%	41	52.36%	155
4	27.03%	20	36.49%	27	20.27%	15	27.03%	20	27.70%	82
Total	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	296

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015.



Fuente: Cuadro No.9

En la búsqueda de información por motivación propia las poblaciones presentan varianzas que aumentan conforme el nivel de la formación profesional, ya que en segundo semestre los que *casi nunca* lo hacen son un 5.41%, 27.03% para los que *algunas veces* y *siempre* buscan información por motivación propia, dejando el 40.54% restante para quienes *casi siempre* lo hacen. En sexto semestre el porcentaje se dispara con 20 puntos para quienes casi siempre buscan información por motivación propia sobre quienes siempre lo hacen con 20.27%. Para octavo semestre la población pareciera más estable al mostrar que 27.93% de los estudiantes *siempre* buscan información por motivación propia y 51.44% de los estudiantes que *casi siempre* lo hacen.

Esta diferencia en el nivel de formación también es posible identificarla en algunos argumentos. Los estudiantes de segundo semestre buscan información como una obligación, ya sea para tareas o trabajos que los docentes evaluarán:

E.8...siempre los maestros nos dejan investigar los temas o leer antes de la clase, pero considero que ellos también deberían explicar el tema.

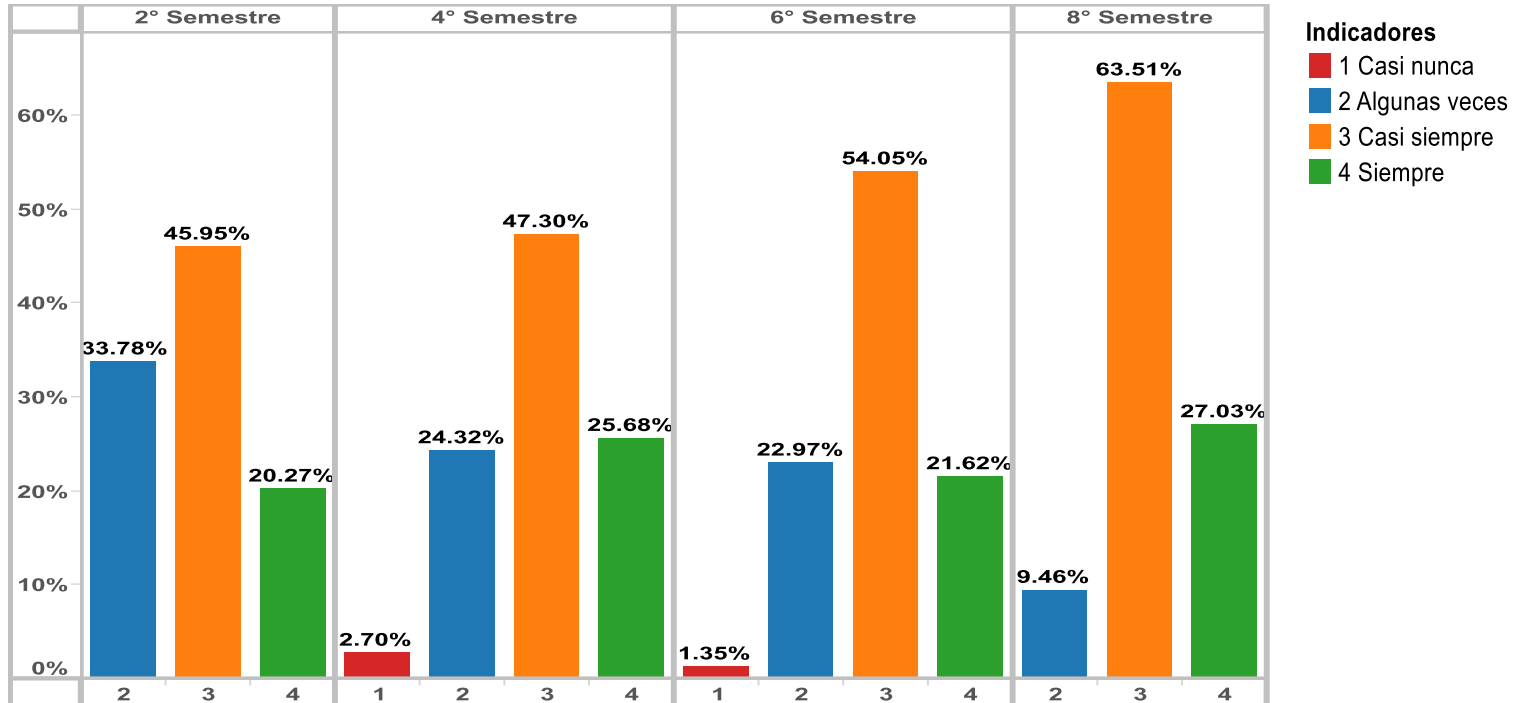
Mientras que alumnos de sexto y octavo semestre hacen referencia a investigar como una obligación de ser estudiante, con motivación propia conocer o dominar otras habilidades o, en muchas ocasiones, cuando la duda surge en el escenario práctico y deciden comprender mejor la situación a la que se enfrentan y las posibilidades que tienen para resolverla, como se demuestra a continuación:

E.31 El investigar se vuelve algo constante, porque como dicen algunos maestros, no se quedan con lo que se ve en el salón de clases, de ustedes dependen sus conocimientos y habilidades, y tienen razón, en las horas de clase es imposible verlo todo, así que tenemos que investigar más y saber más por nuestra cuenta.

Cuadro No.10 Verifica la precisión de la información y evalúa su utilidad

Indicador	2° Semestre		4° Semestre		6° Semestre		8° Semestre		Total general	
	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros
1			2.70%	2	1.35%	1			1.01%	3
2	33.78%	25	24.32%	18	22.97%	17	9.46%	7	22.64%	67
3	45.95%	34	47.30%	35	54.05%	40	63.51%	47	52.70%	156
4	20.27%	15	25.68%	19	21.62%	16	27.03%	20	23.65%	70
Total	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	296

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015.



Fuente: Cuadro No.10

Dentro de la población encuestada, el 63.51% de octavo semestre resalta como el porcentaje más alto de toda la población obtenido en casi siempre verificar la precisión de la información y evaluar su utilidad, mientras que sexto semestre supera el 50% sólo por cuatro puntos, en oposición con segundo y cuarto semestre, donde menos del 50% de la población tiende a casi siempre verificar la precisión de la información, así como su utilidad.

En general, menos del 30% de la población estudiantil siempre verifica la precisión y utilidad de la información, presentando porcentajes de 27.03% para octavo semestre como el más alto, seguido por cuarto semestre con 25.68%, sexto semestre con 21.62% y por último segundo semestre con 20.27%.

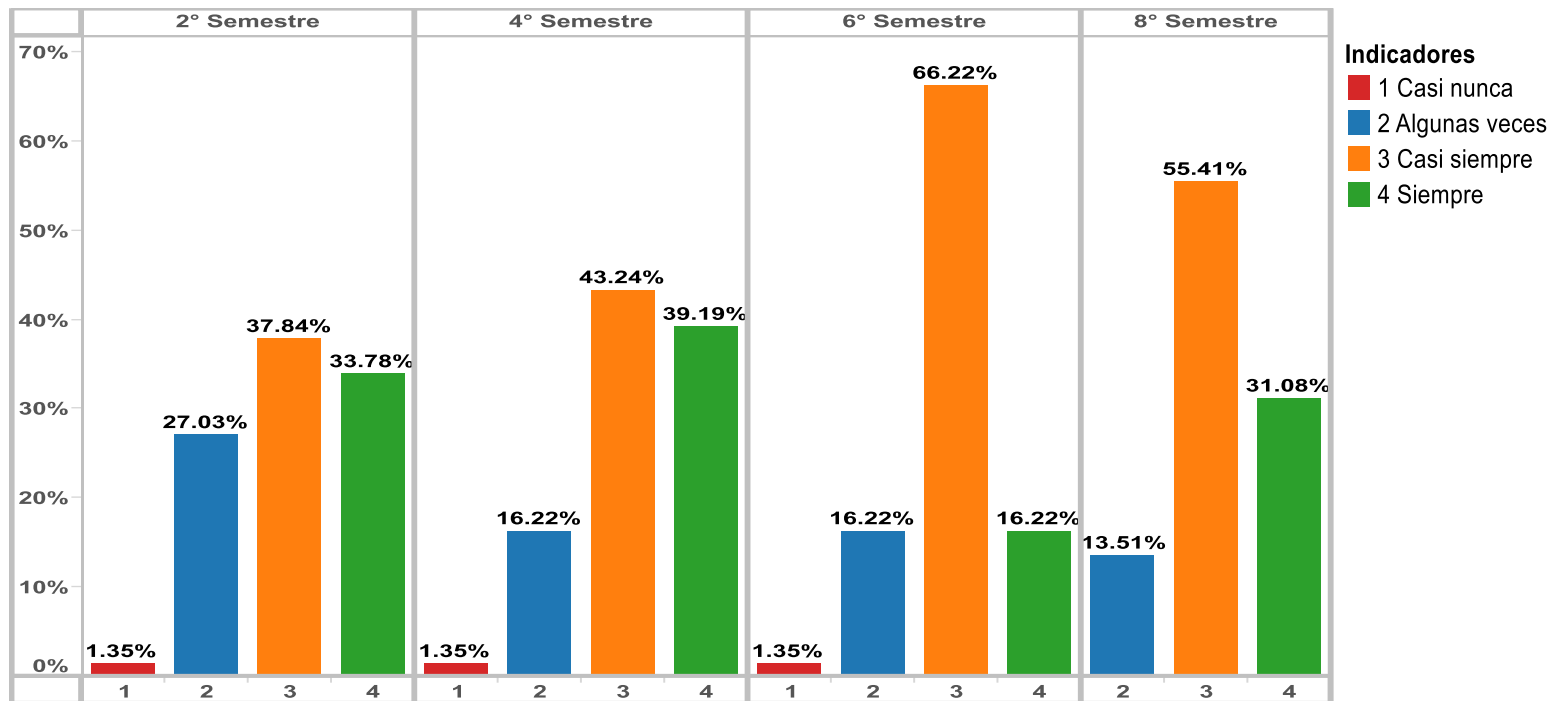
Esta baja tendencia que marca la población estudiantil se puede comprender con base en los comentarios aportados por los entrevistados, los cuales manifestaron que buscan con mayor frecuencia en internet, donde están conscientes que la precisión de la información no sea tan buena, también comentaron que no saben cómo utilizar algunos buscadores específicos y siempre lo hacen de manera general:

E.30 Cuando estudio o hago tareas de investigación por lo general busco en internet y cuando lo leo considero lo que me puede servir, pocas veces son de artículos, es que los buscadores, por ejemplo, esos de la universidad, casi no los usamos porque saliendo de aquí ya no tenemos acceso y unos están en inglés.

Cuadro No.11 Sabe utilizar la información adquirida en otras situaciones (estudio independiente, prácticas, entre otros)

Indicador	2° Semestre		4° Semestre		6° Semestre		8° Semestre		Total general	
	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros
1	1.35%	1	1.35%	1	1.35%	1			1.01%	3
2	27.03%	20	16.22%	12	16.22%	12	13.51%	10	18.24%	54
3	37.84%	28	43.24%	32	66.22%	49	55.41%	41	50.68%	150
4	33.78%	25	39.19%	29	16.22%	12	31.08%	23	30.07%	89
Total	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	296

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015.



Fuente: Cuadro No.11

Ante el uso de la información adquirida, los estudiantes de sexto semestre obtuvieron el mayor porcentaje (66.22%) en *casi siempre hacerlo*, mientras que el resto de los semestres descienden a un 55.41% de octavo, 43.24% para cuarto y 37.84% para segundo semestre. Los estudiantes que siempre saben utilizar la información presentan porcentajes similares en segundo, cuarto y octavo semestre, en un rango de 30% a 40 %, en oposición a sexto semestre que desciende 20 puntos, presentando un porcentaje de 16.22%.

Puede afirmarse que el comportamiento de la población ante el uso la información muestra tendencias similares, teniendo a favor la opción de casi siempre saber usar la información adquirida, argumentado con base en testimonios muy similares, que hacen referencia a utilizar la información investigada para aclarar dudas o resolver situaciones:

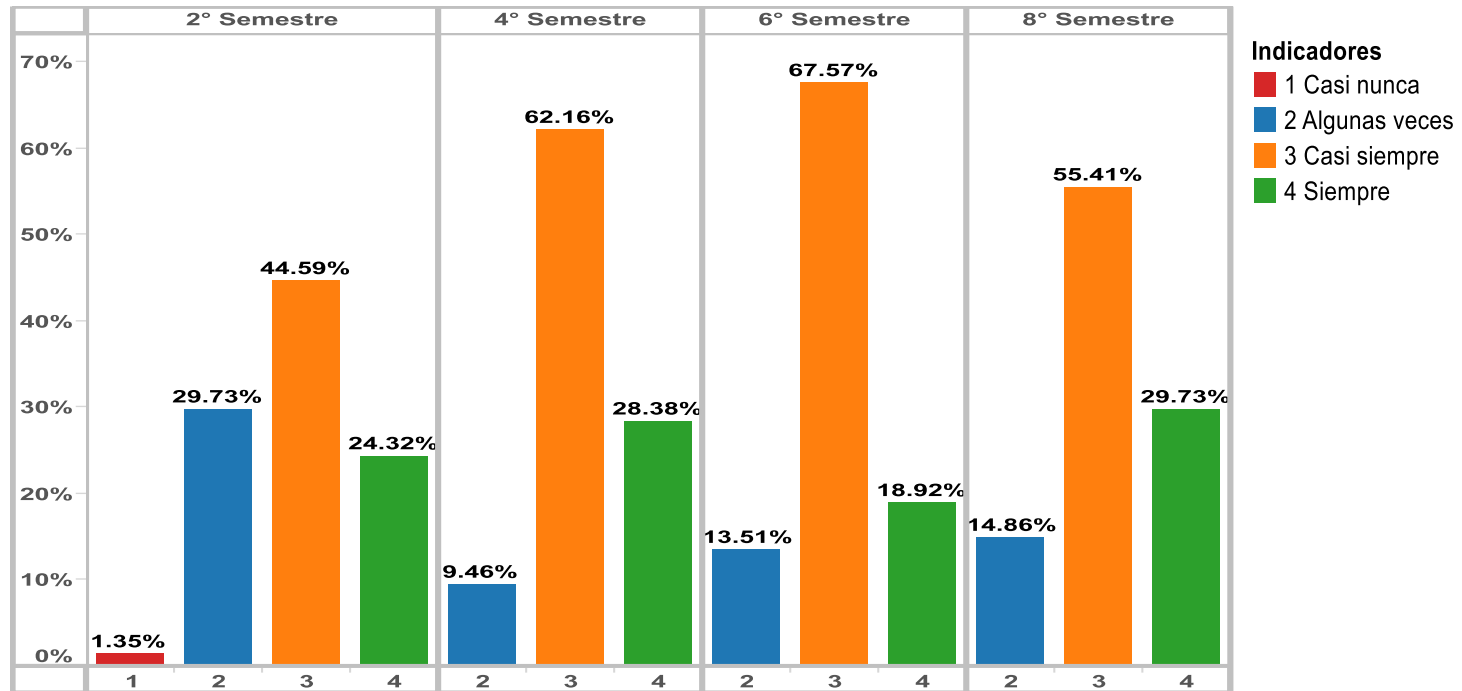
E.15 *Casi siempre investigo por mi cuenta para preparar el tema de investigación o para resolver algunas dudas que tengo de las patologías o tratamientos de los pacientes*

Testimonio que permite comprender que la aplicación de la información obedece a la necesidad de buscar un fundamento que justifique la toma de decisiones o el conocimiento que comparten con sus compañeros ante la exposición de un tema.

Cuadro No.12 Identifica la idea central y explica con claridad algún tema

Indicador	2° Semestre		4° Semestre		6° Semestre		8° Semestre		Total general	
	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros
1	1.35%	1							0.34%	1
2	29.73%	22	9.46%	7	13.51%	10	14.86%	11	16.89%	50
3	44.59%	33	62.16%	46	67.57%	50	55.41%	41	57.43%	170
4	24.32%	18	28.38%	21	18.92%	14	29.73%	22	25.34%	75
Total	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	296

Fuente: Elaboración propia; Abril, 2015.



Fuente: Cuadro No.12

Los encuestados que casi siempre identifican la idea central y explican con claridad los temas, obtuvieron los mayores porcentajes en todos los semestres, desde un 44.59% en segundo semestre hasta el 67.57% de sexto semestre. Mientras que los que siempre lo hacen no superan el 30% de la población de cada semestre.

Ante este fenómeno los comentarios de los estudiantes entrevistados parecieran dar respuesta donde la mayoría refiere que le es posible encontrar ideas centrales y comprenderlas:

E.23 Por ejemplo en investigación, cuando tenemos que hacer el proyecto y buscamos mucha información, tenemos que analizarla y sólo tomar lo más esencial e importante.

Existen comentarios que ofrecen una posible explicación para el bajo porcentaje de los que siempre identifican la idea central y explican con claridad, afirmando que algunos compañeros pueden comprender el tema pero no tienen la habilidad para explicarlo:

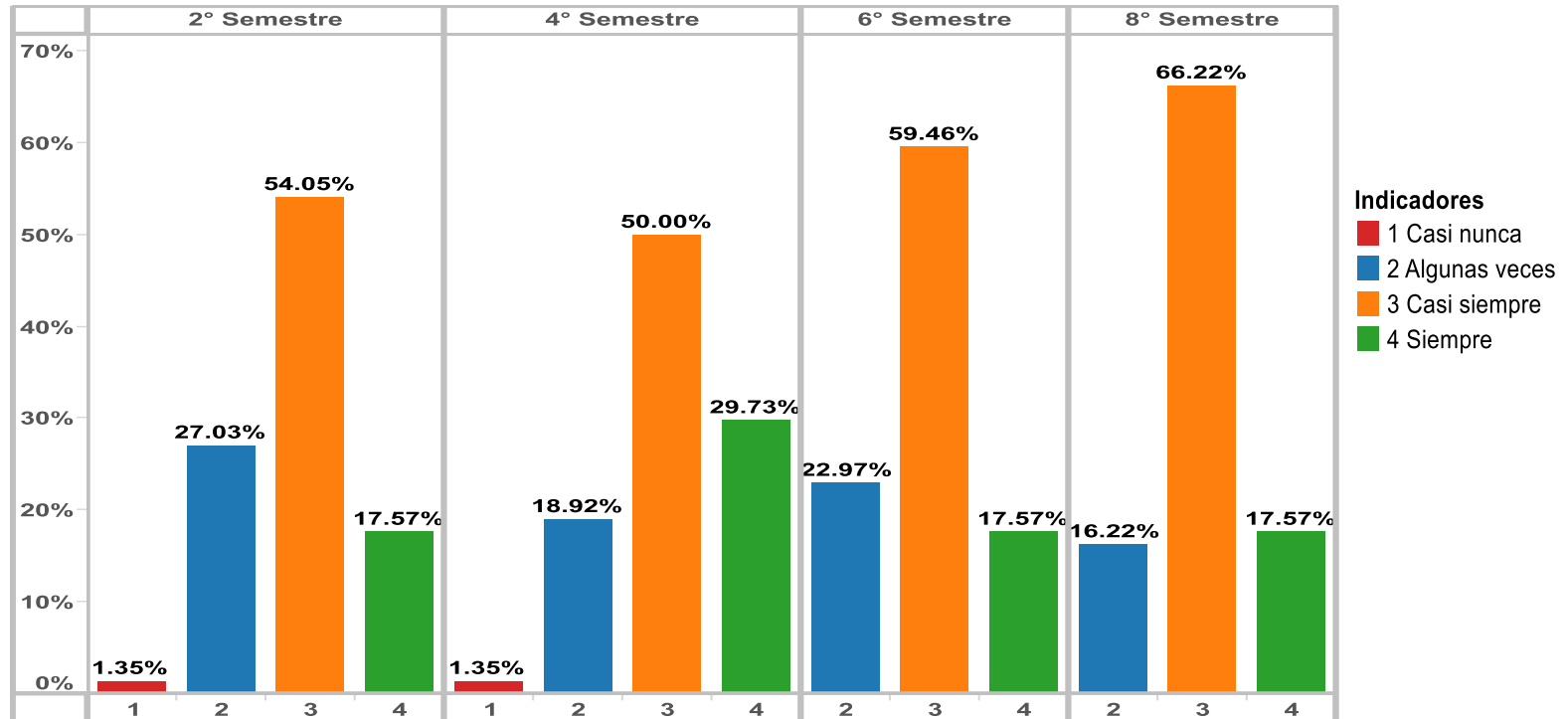
E.16...estás en clase tratando de entenderle al compañero que trata de explicar el tema, que al final no queda claro.

E.33 Cuando en la clase me toca exponer, aparte de ponerme nerviosa, considero que no tengo la habilidad para poder explicar.

Cuadro No.13 Explora diferentes puntos de vista o alternativas

Indicador	2° Semestre		4° Semestre		6° Semestre		8° Semestre		Total general	
	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros
1	1.35%	1	1.35%	1					0.68%	2
2	27.03%	20	18.92%	14	22.97%	17	16.22%	12	21.28%	63
3	54.05%	40	50.00%	37	59.46%	44	66.22%	49	57.43%	170
4	17.57%	13	29.73%	22	17.57%	13	17.57%	13	20.61%	61
Total	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	296

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015.



Fuente: Cuadro No.13

Entre los encuestados, el 66.22% del octavo semestre eligió casi siempre explorar otros puntos de vista o alternativas, en la opción de siempre el cuarto semestre destaca con 29.73%, siendo la más alta obtenida de toda la población, mientras que segundo, sexto y octavo obtuvieron porcentajes iguales de 17.57%.

Estos resultados tienen relación con algunos comentarios que hacen los estudiantes en referencia a la exploración de alternativas ante la solución de problemas o casos clínicos

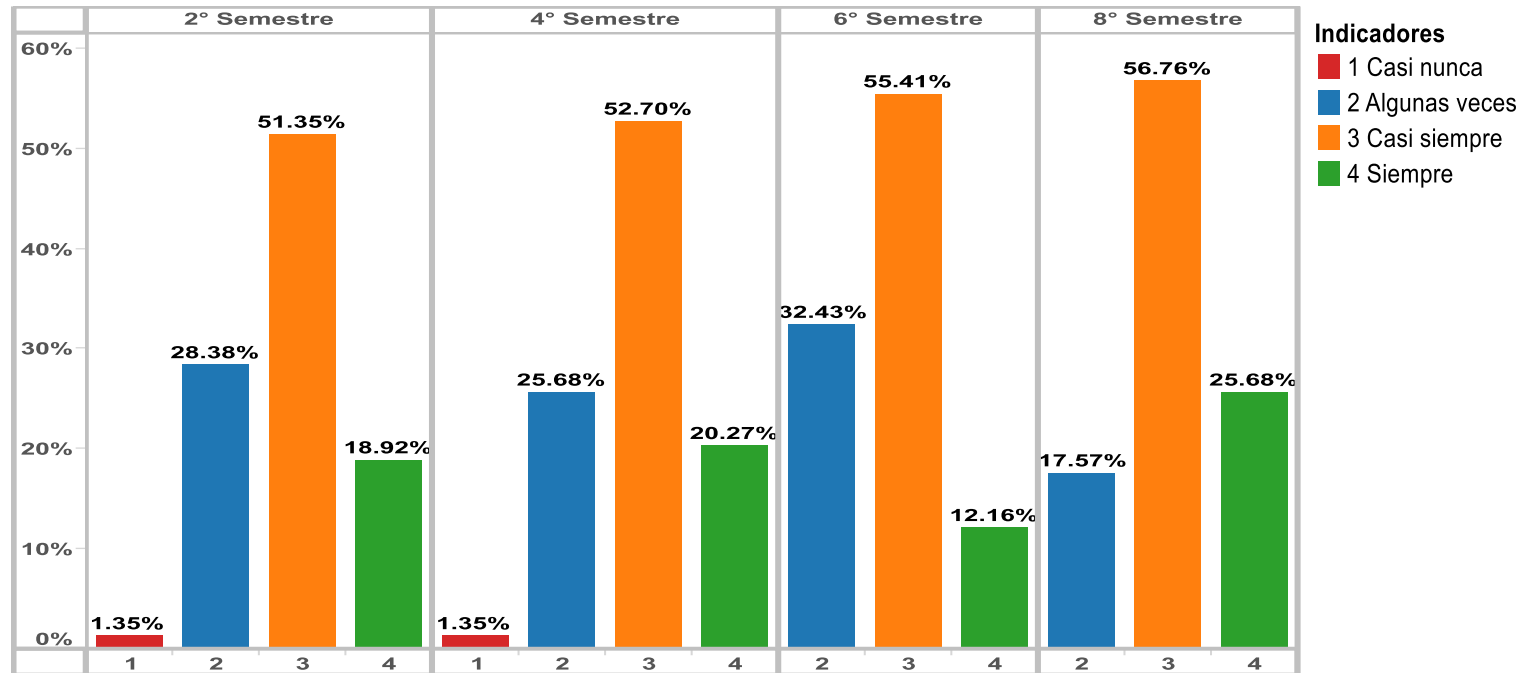
E.4 Cuando estamos en el laboratorio la maestra nos hace reflexionar y analizar el caso que nos está presentando y así es como entre el grupo podemos obtener opciones de respuesta.

Estos resultados guardan relación directa con la claridad y reflexión de los estudiantes ante la solución de un problema, como se presenta a continuación.

Cuadro No.14 Es claro y reflexivo en sus conclusiones del tema o problema

Indicador	2° Semestre		4° Semestre		6° Semestre		8° Semestre		Total general	
	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros
1	1.35%	1	1.35%	1					0.68%	2
2	28.38%	21	25.68%	19	32.43%	24	17.57%	13	26.01%	77
3	51.35%	38	52.70%	39	55.41%	41	56.76%	42	54.05%	160
4	18.92%	14	20.27%	15	12.16%	9	25.68%	19	19.26%	57
Total	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	296

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015.



Fuente: Cuadro No.14

En cuanto a la claridad y reflexión sobre conclusiones de un tema o problema, la población estudiada tiende casi siempre a hacerlo con porcentajes poco variables entre semestres, oscilando entre un 51.35% en segundo semestre, hasta un 56.76% en octavo. La opción de algunas veces muestra porcentajes que no superan el 40% de la población en cada semestre.

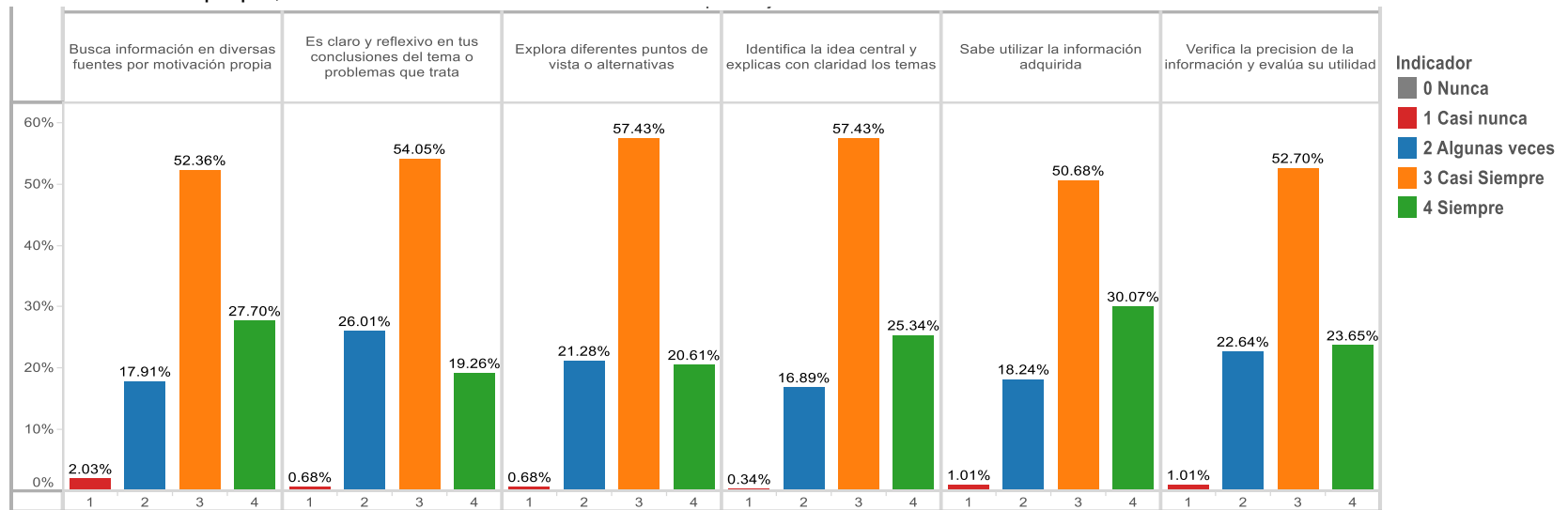
Esta grafica también permite observar una varianza desigual en la opción siempre ser claro y reflexivo sobre conclusiones de un tema o problema, ya que en segundo semestre presenta un 18.92%, un ligero aumento para cuarto semestre (20.27%) y posteriormente un claro descenso de 8 puntos para sexto semestre con 12.16%, mientras que octavo semestre presenta la mayor frecuencia con un 25.68% de los alumnos que siempre lo hacen.

Ante este comportamiento de la población estudiantil no es posible identificar argumento entre los testimonios de los entrevistados que justifiquen dicha situación.

Cuadro No. 15 Autoaprendizaje

Indicador	Autoaprendizaje											
	Busca información en diversas fuentes por motivación propia		Es claro y reflexivo en tus conclusiones del tema o problemas que trata		Explora diferentes puntos de vista o alternativas		Identifica la idea central y explicas con claridad los temas		Sabe utilizar la información adquirida		Verifica la precisión de la información y evalúa su utilidad	
	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros
1	2.03%	6	0.68%	2	0.68%	2	0.34%	1	1.01%	3	1.01%	3
2	17.91%	59	26.01%	79	21.28%	65	16.89%	51	18.24%	57	22.64%	70
3	52.36%	214	54.05%	239	57.43%	235	57.43%	221	50.68%	207	52.70%	226
4	27.70%	296	19.26%	296	20.61%	296	25.34%	296	30.07%	296	23.65%	296
Total general	100.00%	296	100.00%	296	100.00%	296	100.00%	296	100.00%	296	100.00%	296

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015.



Fuente: Cuadro No.15

La gráfica de *autoaprendizaje* permite observar que la población estudiantil, en un rango de 30% a 53%, emplea la búsqueda de información para construir su propio aprendizaje. Los testimonios de los entrevistados sobre la forma de adquirir un pensamiento reflexivo y crítico de forma autónoma, refirieron que lo hacen a través de la búsqueda de información por motivación propia, de la comprensión y el análisis del problema al que se enfrentan:

E.31 Podría ser cuando yo busco mi propio conocimiento, no sólo porque es una tarea o son exámenes, sino porque me interesa saber más y comprender el tema, también podría ser cuando busco la respuesta a mis inquietudes con maestros o con las enfermeras en el hospital.

Dicho comentario también permite explicar por qué elementos como la exploración de diferentes puntos de vista, uso de la información y ser claro y reflexivo ante un problema obtuvieron porcentajes altos en comparación con otros elementos, ya que como lo refieren los estudiantes de enfermería, están en búsqueda de información y soluciones ante las situaciones que enfrentan en su práctica diaria.

Dentro de los testimonios también fue posible identificar cómo y dónde los estudiantes aplican un pensamiento reflexivo y crítico, encontrando coincidencia en la mayoría de los comentarios que refieren ejercerlo durante la práctica, aclarando que no es algo constante y que en ocasiones puede olvidarse:

E.13 Aquí en la escuela, cuando tenemos casos clínicos que resolver, al hacer el proceso de enfermería en todas las prácticas de clínica y en las materias... creo que debería ser todo el tiempo pero a veces no pensamos ni analizamos las consecuencias de nuestros actos y nos olvidamos de este pensamiento.

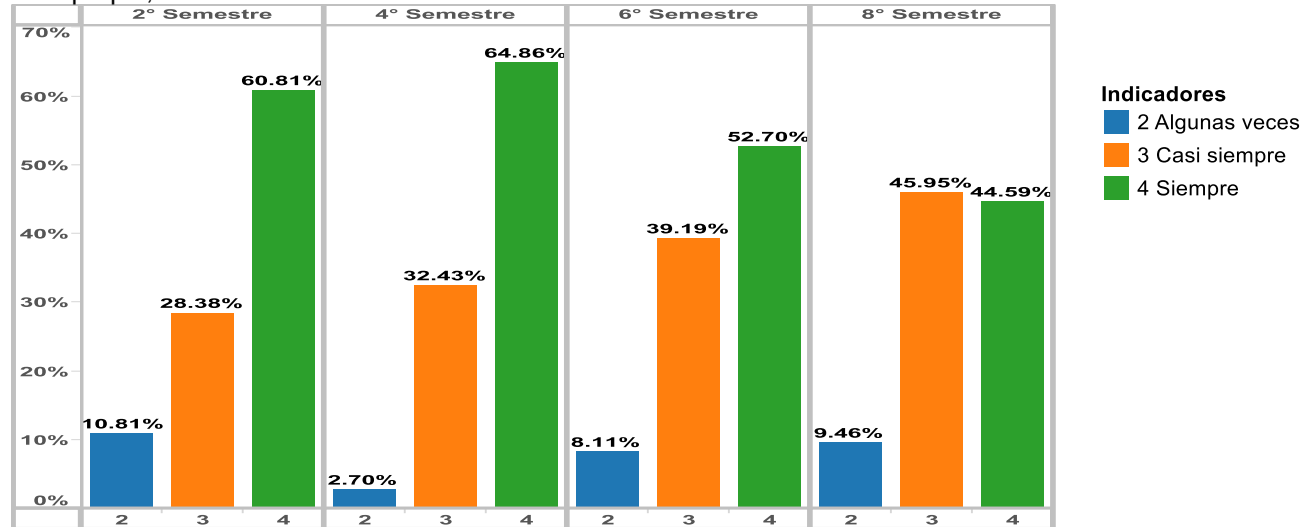
D) Autoevaluación

En esta categoría de análisis se obtuvieron resultados sobre elementos de reconocimiento de errores, búsqueda de la verdad, identificación de consecuencias, aceptación de puntos de vista e imparcialidad para evaluarlos, que contribuyen a la identificación de debilidades, permiten un proceso de reflexión y crítica de las acciones o decisiones que toma el estudiante, acciones que en conjunto retroalimentan y enriquecen la formación profesional.

Cuadro No.16 Reconoce lo que sabe o no sabe sobre el tema

Indicador	2° Semestre		4° Semestre		6° Semestre		8° Semestre		Total general	
	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros
2	10.81%	8	2.70%	2	8.11%	6	9.46%	7	7.77%	23
3	28.38%	21	32.43%	24	39.19%	29	45.95%	34	36.49%	108
4	60.81%	45	64.86%	48	52.70%	39	44.59%	33	55.74%	165
Total	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	296

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015.



Fuente: Cuadro No.16

Los encuestados manifestaron *siempre* reconocer lo que saben y no saben sobre un tema con porcentajes superiores en comparación a otras opciones. Segundo semestre obtuvo un porcentaje de 60.81%, 64.86% para cuarto, 52.70% en sexto y un ligero descenso con 44.59% en octavo semestre, que a su vez se manifiesta muy parejo en porcentajes de la población que casi siempre lo hace con 45.95%.

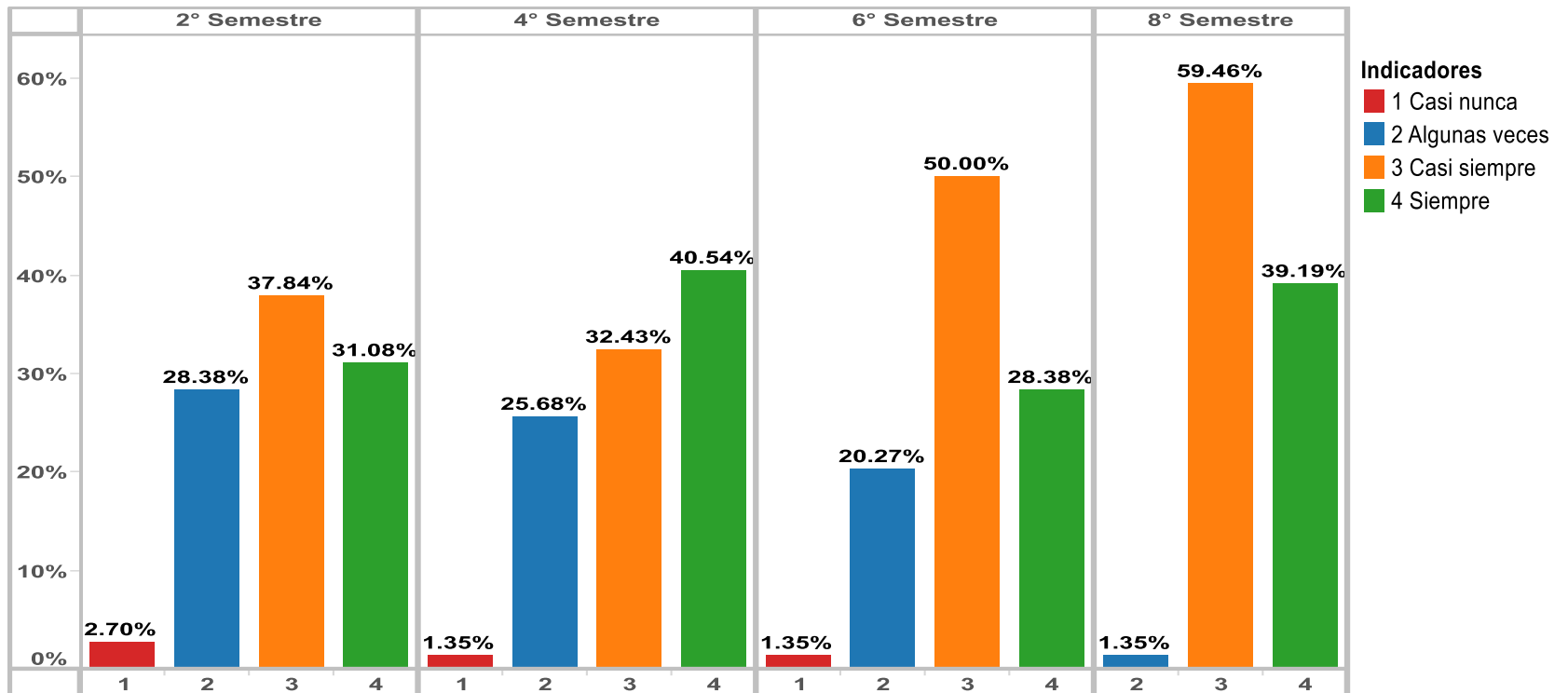
Estos resultados tienen relación con algunos comentarios que hacen referencia a la necesidad de investigar o repasar lo que no saben o recuerdan generalmente durante las prácticas:

E.24... generalmente cuando estás en las practicas te das cuenta que por haber sólo estudiado para el examen ya no recuerdas conceptos, no sabes cómo se hace las cosas y entonces tienes que volver a estudiar o investigar algunos temas que nunca se vieron en clase.

Cuadro No. 17 Busca la verdad reconoces el error o la equivocación

Indicador	2° Semestre		4° Semestre		6° Semestre		8° Semestre		Total general	
	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros
1	2.70%	2	1.35%	1	1.35%	1			1.35%	4
2	28.38%	21	25.68%	19	20.27%	15	1.35%	1	18.92%	56
3	37.84%	28	32.43%	24	50.00%	37	59.46%	44	44.93%	133
4	31.08%	23	40.54%	30	28.38%	21	39.19%	29	34.80%	103
Total	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	296

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015.



Fuente: Cuadro No.17

En la búsqueda de la verdad y el reconocimiento de errores, los estudiantes que *siempre* lo hacen son los de cuarto semestre con un 40.54%, siendo el de mayor frecuencia, con menor porcentaje se presentan los estudiantes de octavo semestre (39.19%), 31.08% en segundo semestre y sexto con 28.39%. En la opción de casi siempre hacerlo, las frecuencias mayores las obtuvo octavo semestre con 59.46% y sexto semestre con 50%, representando una clara diferencia con el 37.84% de segundo semestre y el 32.43% correspondiente a cuarto semestre

Ante estos resultados, se identificaron argumentos entre los entrevistados que mantienen cierta relación, donde refieren aceptar que no saben o haberse equivocado para evitar repetir errores.

E.22...a veces aunque pareces tonto, es mejor decir no se hacer el procedimiento y recibir hasta un regaño, que tal vez no decir nada y equivocarte, pero dañar la vida de alguien.

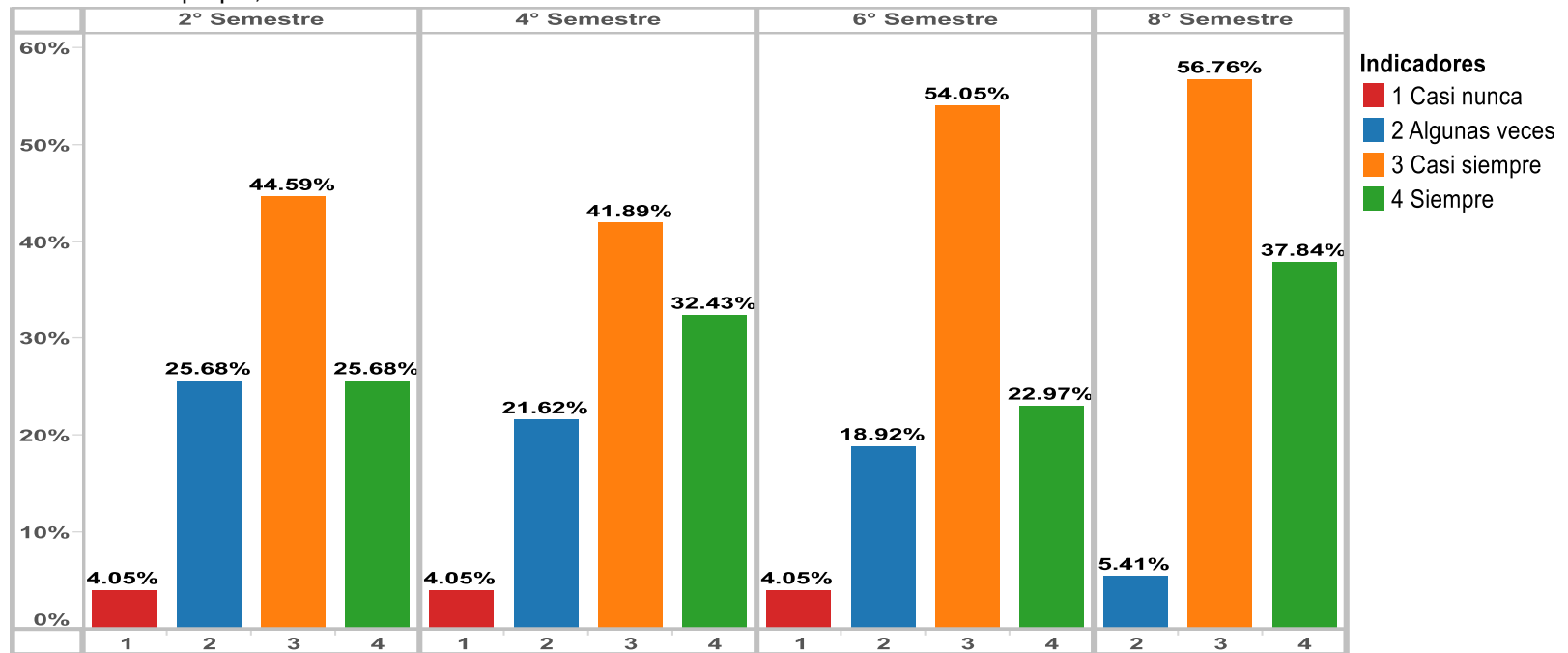
E.10...creo que sí puede pasar que nos equivoquemos en la administración de medicamentos o en la técnica de procedimientos, pero creo que la diferencia la hace el aceptar reflexionar y corregir para no volverlo a repetir.

En esta ocasión es prudente mencionar que en tres semestres estuvo presente la opción de *casi nunca* buscan la verdad y reconocen equivocaciones con porcentajes decrecientes con respecto al progreso del nivel profesional, presentando porcentajes de 2.70% para segundo semestre disminuyendo con 1.35% para sexto semestre. Resultados mínimos pero que resaltan por hablar de la formación de los profesionales de enfermería y su responsabilidad ética de ejercer su profesión.

Cuadro No.18 Identifica las consecuencias posibles de los juicios que haces.

Indicador	2° Semestre		4° Semestre		6° Semestre		8° Semestre		Total general	
	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros
1	4.05%	3	4.05%	3	4.05%	3			3.04%	9
2	25.68%	19	21.62%	16	18.92%	14	5.41%	4	17.91%	53
3	44.59%	33	41.89%	31	54.05%	40	56.76%	42	49.32%	146
4	25.68%	19	32.43%	24	22.97%	17	37.84%	28	29.73%	88
Total	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	296

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015.



Fuente: Cuadro No.18

Para la identificación de consecuencias posibles de los juicios que hace el alumno, se encontró un hallazgo de interés al presentar mayores porcentajes en relación con otros ítems de esta misma categoría, en la selección de la opción casi nunca identificar consecuencias posibles de los juicios emitidos, con un porcentaje de 4.05% desde segundo hasta sexto semestre. La elección de algunas veces muestra un descenso en la frecuencia de 25.68% en segundo semestre hasta un 5.41% en octavo, en oposición a la manifestación de casi siempre, la cual va en aumento de un 44.59% en segundo semestre hasta llegar al 56.79% de octavo semestre.

En relación a lo anterior, entre los testimonios de los alumnos de los diferentes semestres no se encuentran diferencias evidentes que permitan explicar el aumento de acuerdo al progreso del nivel académico, sin embargo, algunos estudiantes mencionaron que son responsables y conscientes de la consecuencias de las opiniones que emiten, así como de sus acciones.

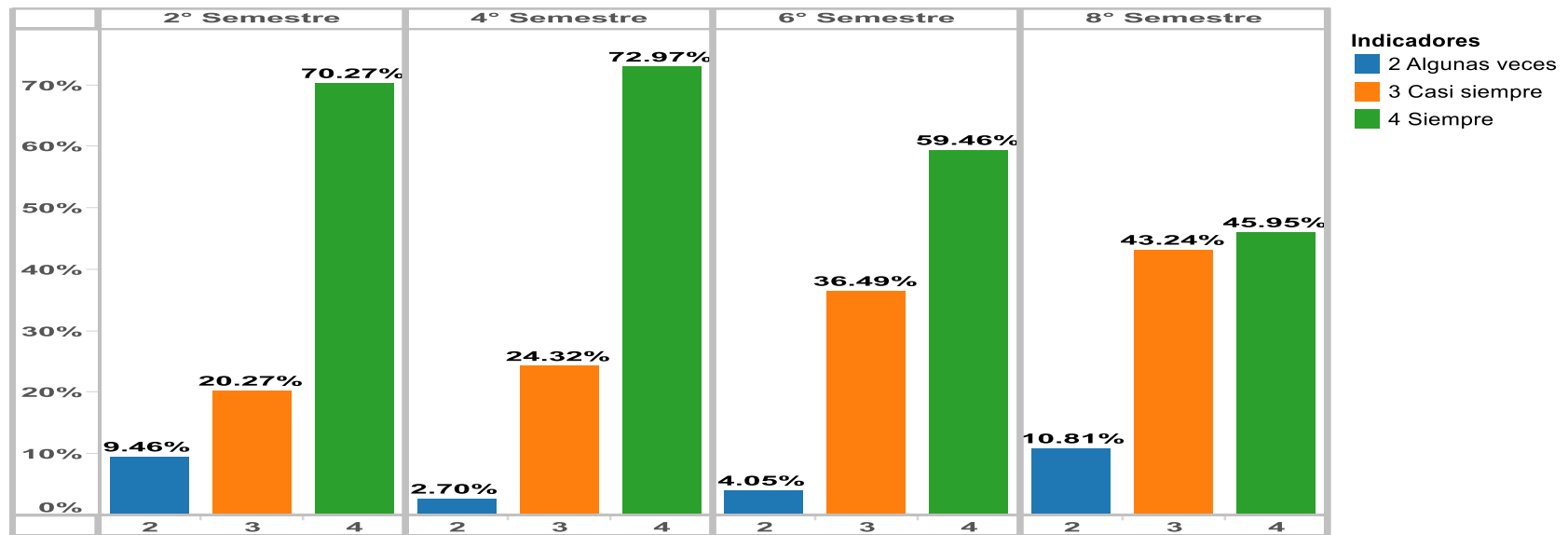
E.27 Cuando estamos en clínica creo que es la mejor forma de reflexionar y criticar las intervenciones que hacemos con los pacientes ante las consecuencias positivas o negativas que tiene en su salud...

En general la opción ideal de *siempre* identificar consecuencias de posibles juicios que emite el estudiante muestra una variabilidad mínima entre la población total, destacando que en ningún semestre supera el 40% de la población.

Cuadro No.19 Acepta lo que otros saben o aportan

Indicador	2° Semestre		4° Semestre		6° Semestre		8° Semestre		Total general	
	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros
2	9.46%	7	2.70%	2	4.05%	3	10.81%	8	6.76%	20
3	20.27%	15	24.32%	18	36.49%	27	43.24%	32	31.08%	92
4	70.27%	52	72.97%	54	59.46%	44	45.95%	34	62.16%	184
Total	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	296

Fuente: Elaboración propia; Abril, 2015.



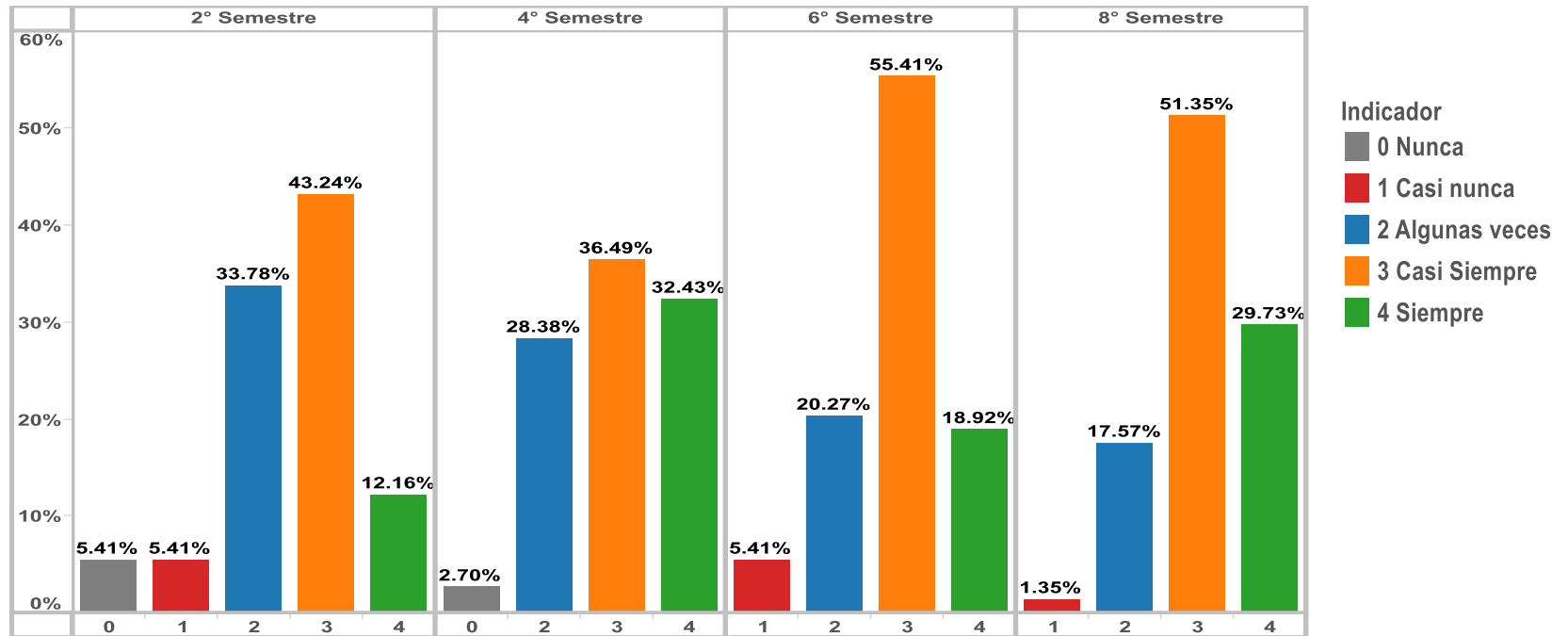
Fuente: Cuadro No.19

Los encuestados se manifestaron a favor de siempre aceptar lo que otros saben o aportan, con porcentajes de 72.97% para el cuarto semestre hasta un 45.95% en octavo semestre, el cual representa un ligera variación de 3 puntos con los estudiantes que casi siempre lo hacen. En este caso no se encontraron testimonios específicos que justifiquen esta situación, sin embargo, es notable la relación directa que mantiene con los dos cuestionamientos anteriores.

Cuadro No.20 Es imparcial al evaluar los puntos de vista que se le presentan

Indicador	2° Semestre		4° Semestre		6° Semestre		8° Semestre		Total general	
	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros
0	5.41%	4	2.70%	2					2.03%	6
1	5.41%	4			5.41%	4	1.35%	1	3.04%	9
2	33.78%	25	28.38%	21	20.27%	15	17.57%	13	25.00%	74
3	43.24%	32	36.49%	27	55.41%	41	51.35%	38	46.62%	138
4	12.16%	9	32.43%	24	18.92%	14	29.73%	22	23.31%	69
Total	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	74	100.00%	296

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015.



Fuente: Cuadro No.20

En cuanto a la imparcialidad al evaluar los puntos de vista, una mínima parte de la población eligió la opción de nunca hacerlo con porcentajes de 5.41% en segundo semestre y 2.70% en cuarto, en casi nunca se encuentran porcentajes desde 5.41% en segundo hasta 1.35% para octavo semestre. Aun cuando son porcentajes que no superan el 10% de la población en cada semestre, es importante prestar atención a estos porcentajes por lo que implica un desarrollo profesional en el área de la salud.

Los encuestados refieren que algunas veces son imparciales al evaluar los puntos de vista que se le presentan con porcentajes en descenso de 37.78% en segundo semestre a 17.57% de octavo, en oposición a casi siempre hacerlo, que presenta un aumento desde 43.24% en segundo semestre hasta 51.41% correspondiente a sexto semestre.

Se puede observar que los estudiantes que siempre son imparciales al evaluar puntos de vista no superan el 35% de la población en cada semestre.

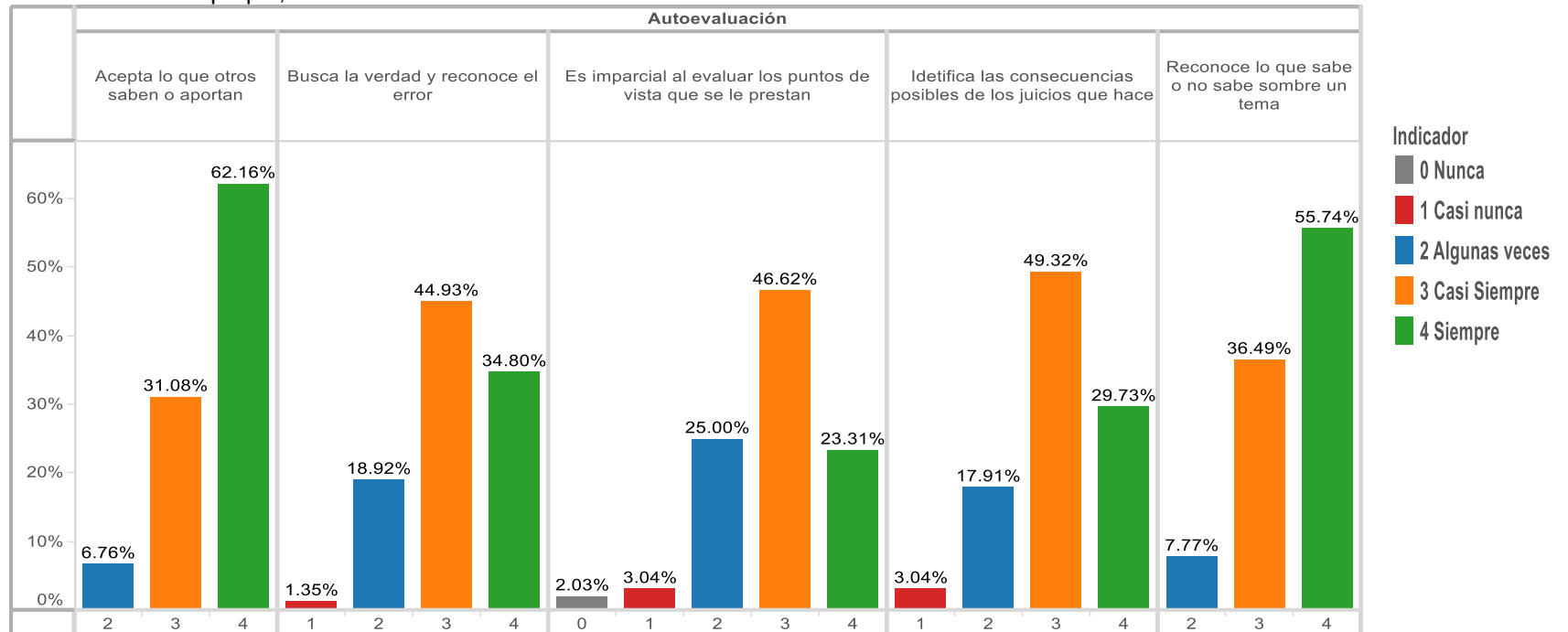
Ante la imparcialidad de la evaluación de los puntos de vista se encuentran testimonios de los estudiantes entrevistados, que mantienen relación pues manifiestan aceptar las opiniones de enfermeras y docentes con la finalidad de mejorar, al tiempo que las malas críticas las evalúan desde el punto más objetivo:

E.31 Cuando estás en clínica te encuentras de todo, enfermeras que te ayudan, te explican o te regañan, pero siempre con razones, pero en ocasiones te encuentras a maestros que no lo hacen y se vuelve personal más que profesional, y considero que es el momento donde aplicas tomar lo bueno y lo que te sirve para ser mejor enfermero.

Cuadro No.21 Autoevaluación

Indicador	Autoevaluación									
	Acepta lo que otros saben o aportan		Busca la verdad y reconoce el error		Es imparcial al evaluar los puntos de vista que se le prestan		Identifica las consecuencias posibles de los juicios que hace		Reconoce lo que sabe o no sabe sobre un tema	
	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros	%	Número de registros
0					2.03%	6				
1			1.35%	4	3.04%	15	3.04%	9		
2	6.76%	20	18.92%	60	25.00%	89	17.91%	62	7.77%	23
3	31.08%	112	44.93%	193	46.62%	227	49.32%	208	36.49%	131
4	62.16%	296	34.80%	296	23.31%	296	29.73%	296	55.74%	296
Total general	100.00%	296	100.00%	296	100.00%	296	100.00%	296	100.00%	296

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015.



Fuente: Cuadro No.21

La población estudiada muestra altos porcentajes en *siempre* aceptar las aportaciones de otros y el reconocimiento de lo que saben y no saben, y con sólo 3 puntos menos la población que respondió casi siempre identifica las posibles consecuencias, es imparcial en la evaluación de puntos de vista y la búsqueda de la verdad y el reconocimiento de errores.

Resultados que generan relación con algunos argumentos obtenidos de cuestionar al alumno sobre el empleo de la autoevaluación durante su formación profesional, quienes mencionaron que dicha forma de evaluación no es algo común, a excepción de algunas unidades de aprendizaje que valoran el desarrollo mediante una autoevaluación.

E.26 Generalmente la autoevaluación no es algo que se aplique muy a menudo, te puedo decir que sólo en materias como desarrollo humano, tanatología o terapia ocupacional hacemos un proceso de autoevaluación.

Ante este escenario, se deriva una explicación que permite entender por qué estadísticamente los alumnos de enfermería parecen tener elementos para autoevaluarse.

E.11 Creo que la autoevaluación no es algo que hagamos en la escuela o no muy a menudo, yo opino que es algo un tanto más personal, es darte cuenta de tus debilidades, errores o incapacidad para poder fortalecer y mejorar con la práctica, con el estudio.

Posterior a la tabulación y obtención de gráficas de los indicadores de la *escala de valoración del desarrollo del Pensamiento Reflexivo y Crítico*, se elaboró una ponderación con base en el puntaje, definiendo 3 niveles de desarrollo (Véase cuadro No.19), fundamentando esta acción en la teoría del *arbitrio cultural* de Pierre Bourdieu, quien menciona que es la construcción lógica de un modelo o estándar que surge del análisis y la crítica, desde un punto de vista totalmente arbitrario (Bordieu, *et al.*, 2001:20-21).

Cuadro No.22 Ponderación del desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico

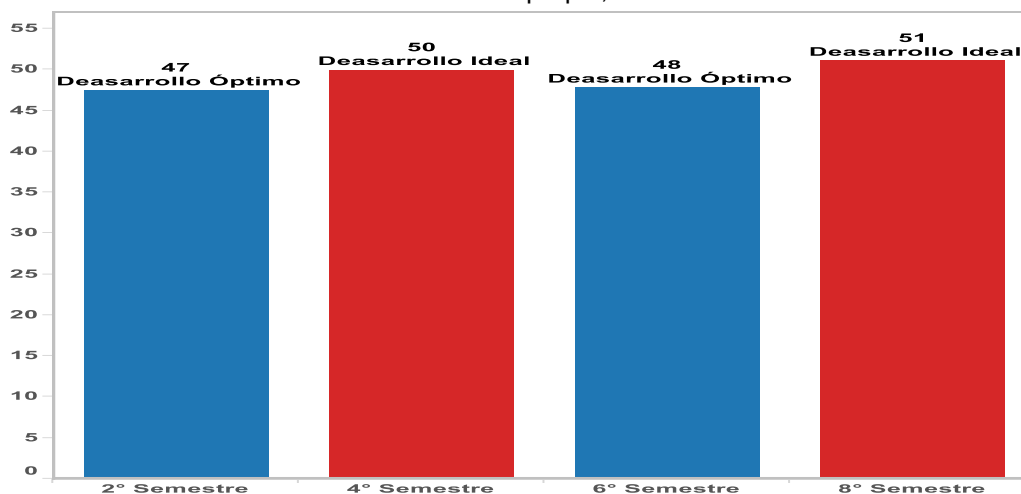
Puntaje	Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico
50-64	Desarrollo ideal
40-49	Desarrollo optimo
16-30	Desarrollo escaso

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015.

Cuadro No.23 Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico

Periodo	Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico	Puntaje
2° Semestre	Deasarrollo Óptimo	47
4° Semestre	Deasarrollo Ideal	50
6° Semestre	Deasarrollo Óptimo	48
8° Semestre	Deasarrollo Ideal	51

Fuente: Elaboración propia, Abril 2015.



Fuente: Cuadro No.23

En la gráfica anterior se evidencia el nivel de desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes de enfermería, entre los cuales segundo y sexto semestre poseen un nivel óptimo con 47 y 48 puntos respectivamente, mientras que cuarto y octavo semestres muestran un desarrollo ideal con 50 y 51 puntos.

A partir de las evidencias, puede afirmarse que los estudiantes poseen elementos clave que pueden fomentar y fortalecer la construcción de un pensamiento reflexivo y crítico que los caracterice como profesionales competentes.

Discusión

En este apartado se destacan las principales relaciones entre los resultados obtenidos y lo escrito y publicado sobre el problema de investigación; siguiendo el objetivo de este estudio, al buscar la correlación del currículum formal, real y oculto, aclarando que estos últimos fueron representados por los docentes y estudiantes, en convergencia con el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.

Ante esta confluencia de elementos para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, se debe entender que el contexto social, político y cultural determina la educación, como un sistema dentro de una sociedad globalizada que exige el cumplimiento de ciertas competencias (Pinar en García, *et al.*, 2014: 28), ante esta afirmación, entre las dimensiones del currículum (formal, real y oculto), se identificó la necesidad de desarrollar competencias específicas, entre las que destaca esta forma de pensamiento, como bien ha sido identificada por organizaciones como la UNESCO, la OMS, la FEPPEN, la RIIEE, entre otras, siendo esta última que, como organismo colegiado, ha prestado atención al estudio de este objeto epistémico en educación, desarrollado numerosas investigaciones en Iberoamérica alrededor de este tema (véase apartado de justificación).

Cabe decir que entre los resultados encontrados, el currículum formal lo refiere como un eje transversal de la fundamentación curricular y sobre todo como una característica deseable dentro del perfil de egreso. En el currículum real los docentes determinan su importancia, al ser elemento clave para la toma de decisiones, como base para innovación de la práctica profesional y construcción de nuevos conocimientos, siendo estos resultados en su mayoría compatibles con las referencias que se obtienen por parte del currículum oculto sobre la importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, resaltando una característica muy particular, en este caso, desde la visión de los estudiantes, donde subyace la idea de que este pensamiento es la herramienta que les permite

elegir y aplicar su conocimiento en la práctica, lo que significa considerar el pensamiento reflexivo y crítico como un puente entre la teoría y la práctica.

En este sentido, las dimensiones del currículum convergen desde plantearlo como una característica deseable, hasta ser conscientes del fomento y uso necesario para seguir desarrollando este pensamiento reflexivo y crítico. En lo que se refiere al concepto de esta forma de razonamiento, es preciso afirmar que éste es multívoco, lo que significa que no existe unanimidad en definirlo o en establecer puntos de partida para su estudio y análisis, porque el currículum formal no refiere ningún concepto de éste, apreciando que su presencia no es de forma literal y encontrando en su lugar sinónimos o fragmentación del término. En el caso del currículum real y oculto pareciera que la cuestión desencadenó en profesores y estudiantes entrevistados un proceso de reflexión y crítica en la búsqueda de la definición. Con respecto al currículum oculto se escucharon referencias de ser un término relativamente nuevo, estas inconsistencias desencadenaron una infinidad de conceptos que, para cada docente y alumno, adquieren significados disímiles con respecto a su experiencia en la educación.

Se reconoce que la gran mayoría de definiciones contiene por lo menos algún indicio que evoca la definición formulada por la RIIEE como “un proceso de razonamiento complejo, sistemático y deliberado, autodirigido y orientado a la acción, cuyo fin primordial es elegir, con base en procesos intelectuales y afectivos (cognitivo, experienciales e intuitivos), las mejores opciones de respuesta que favorezcan la solución de problemas de Enfermería, en contextos bien definidos y de acuerdo con los postulados éticos de la profesión, que le permite actuar con racionalidad y autonomía profesional” (2013: 20).

Posterior a estas tensiones, otro punto que se puede discutir, con base en los resultados de investigación, es la integración de las estrategias de enseñanza y aprendizaje aplicadas y formuladas con la finalidad de desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería, para lo cual, dentro del

currículum formal se encontraron referencias que corresponden a la fundamentación pedagógica con tendencia al desarrollo del razonamiento reflexivo y crítico, además de la propuesta metodológica constructivista dentro de un plan de estudios flexible por competencias, en el cual se pretende fomentar la autonomía del aprendizaje por parte del alumno en el aprender a aprender, además de mencionar muy puntualmente que las enseñanzas impartidas por los profesores deben promover en el alumno las capacidades de pensamiento, juicio y actitud reflexiva y crítica, ante estas evidencias es oportuno recordar el carácter indicativo del *currículum formal*, el cual permite ser interpretado y reinventado por docentes y estudiantes según la realidad educativa (Zabala, 1987: 14-15).

Los resultados obtenidos de las entrevistas aplicadas a la población docente permitieron observar un contexto muy divergente al planeado en el currículum formal, ya que en primera instancia los entrevistados mencionaron no reconocer o recordar la fundamentación y tendencia que le da este documento al pensamiento reflexivo y crítico, argumentando que muy pocas veces o casi nunca se realiza la práctica de esta planeación en el contexto real que vive la Facultad de Enfermería. Siguiendo sobre esta línea se encontraron argumentos donde se identifica claramente que la enseñanza de este pensamiento es poco sistemática y en muchos de los casos ausente, como pudieron afirmarlo pocos docentes, quienes aceptaron que las técnicas o estrategias de enseñanza que aplican día con día tienden más al tradicionalismo, donde no se alcanza a evidenciar el desarrollo de este pensamiento, mientras que otros en un ejercicio de reflexión aceptan que pudiera ser un desarrollo implícito, del que pocas veces se hace referencia.

En oposición, y motivado principalmente en la intención de contestar la pregunta, los docentes hicieron referencia a la aplicación casual de algunas estrategias como: Planteamiento de casos clínicos o problemas, método socrático, lluvia de ideas, lecturas comentadas, simulación de escenarios reales, entre otras, que según la teoría, motivan, fomentan y desarrollan un pensamiento reflexivo y crítico

(véase capítulo III), lo que permite darse cuenta de que aun cuando los docentes hablan de este tema, en la pragmática de la educación tratan de llevarlo a cabo.

Pero el hecho de ser algo implícito en el desarrollo de la formación profesional de los estudiantes de enfermería, genera confusión en éstos al no saber cómo desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico, argumento sostenido por los resultados encontrados en esta investigación, donde las inconsistencias entre el currículum formal y el real repercuten totalmente en el currículum oculto, toda vez que los estudiantes manifestaron desconocimiento del currículum que guía y planea la formación disciplinar que están recibiendo y, en menor medida, pueden argumentar si el pensamiento reflexivo y crítico está consignado en el currículum formal; además, entre los argumentos no es posible encontrar referencias sólidas sobre cómo los docentes les han enseñado a pensar de esta manera, puesto que la mayoría de los alumnos expresaron dudas al dar una respuesta, realizando un ejercicio de reflexión y crítica para tratar de recordar y poder contestar, ante lo cual algunos aceptan que no le enseñan y nunca les han hablado de este pensamiento, mientras que otros aluden un relación con el uso de juicio clínico que aplican y desarrollan en el proceso de enfermería, únicamente.

Sin embargo, y ante este escenario tan inconsistente, los alumnos son conscientes y asumen su responsabilidad ante el aprendizaje y desarrollo de cualquier competencia, aun cuando algunos tienden más a querer dominar las técnicas y los procesos, otros muestran interés por la comprensión de la teoría y la aplicación de ésta en cada una de sus intervenciones, pero sin distinción, reconocen en este pensamiento una herramienta para su desarrollo profesional.

En suma, la población estudiantil presenta dos grandes tensiones, por un lado, dentro del sistema educativo y por la exigencia de los cursos, los alumnos aluden a utilizar aprendizajes memorísticos y estratégicos (véase Newble y Entwistle, quienes clasificaron los estilos de aprendizaje, capítulo IV), al tiempo que ellos mismos reconocen que cuando requieren de esos conocimientos, tienen que

volver a estudiar y entonces recurren a diferentes estrategias de autoaprendizaje donde por los resultados presentados muestran fortalezas sólidas, entre las que destacan el uso de la web y las TIC's, comportamiento que corresponde a lo mencionado por Prado (2003) y Pimienta (2012).

En el caso de la evaluación, la correlación del currículum formal, real y culto presenta una discordancia en la aplicación y la valoración del pensamiento reflexivo y crítico. Mientras que el currículum formal alude a varios tipos de evaluación, con el objetivo de valorar la integración de contenidos y las capacidades del alumno para solucionar problemas, los docentes aceptan que no evalúan este pensamiento porque no es evidente desde la enseñanza, además, afirman que aplican una evaluación escrita, donde se siguen valorando conceptos y/o memorización de conceptos, ideas, técnicas y procedimientos, recayendo de esta manera en un proceso de medición, basada en pruebas que difícilmente pueden valorar la construcción de un aprendizaje (Díaz-Barriga, 2003: 160). Por su parte los estudiantes, desde el currículum oculto, reconocen este fenómeno y refieren que una calificación no determina el verdadero aprendizaje que ellos pueden desarrollar.

Al cuestionar a ambas poblaciones sobre ejercicios alternos sobre procesos de evaluación, es prudente mencionar que son limitadas las prácticas, ya que las experiencias docentes de dar apertura a la crítica para que el alumno pueda emitir un juicio de valoración sobre su ejercicio docente, limitando la operacionalización de la heteroevaluación, y por consecuencia una tendencia a recaer en un proceso unidireccional de la educación (Díaz-Barriga, 2003 y Grund, 2004), en oposición a la práctica de algunos docentes que reconocieron que estos juicios los ayudan a mejorar su práctica. En el caso de la autoevaluación, como otra modalidad de evaluación, es escasamente aplicada en el sistema educativo, mientras que para el estudiante tiene una connotación de valoración interna de aciertos y desaciertos que traspasa sólo la actividad profesional.

Aun cuando los resultados entre los currículos formal, oculto y real, alrededor de la enseñanza y aprendizaje del pensamiento reflexivo y crítico, muestran tensiones importantes que podrían afectar el desarrollo de este pensamiento, se reconoce a su vez que cada elemento de forma individual dentro del sistema educativo posee fortalezas para la instrumentación de esta forma de pensamiento en la formación profesional de enfermería

Conclusiones

Producto de esta investigación diagnóstica sobre el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería, es posible concluir de manera general que la correlación entre currículum formal, real y oculto es débil con respecto al desarrollo de este pensamiento.

En este contexto, desde el sistema educativo que representa la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM, la correlación de currículum formal, real y oculto presenta un sinnúmero de tensiones producto del trabajo individual de cada elemento educativo (docentes, estudiantes, currículum formal) y su inclinación hacia distintos intereses que no alcanzan a interrelacionarse de manera efectiva y permanente en la formación de los profesionales de enfermería.

Es importante destacar que en la única ocasión que parece coincidir el currículum formal, real y oculto es en reconocer la necesidad de desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico y su importancia para el posicionamiento de enfermería dentro de la sociedad y ante otras profesiones, así como la construcción de un cuerpo propio de conocimientos.

Este reconocimiento por parte de los docentes y estudiantes puede considerarse el punto de partida para enfocar y conducir las estrategias o técnicas que los docentes aplican y las capacidades que poseen los estudiantes, hacia un desarrollo visible de este pensamiento, por lo que se debe dejar de hablar de un plano implícito, para enfocarse en la visibilidad y congruencia que se pueda obtener, si entre docentes y alumnos se establece un trabajo conjunto para desarrollar este pensamiento de forma interdisciplinaria.

Aun cuando las poblaciones estudiadas mostraron ciertas incongruencias en la instrumentación de algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de este pensamiento, es factible reconocer que ante la instrumentación de cualquier estrategia la constancia juega como determinante en el éxito que

podiese tener para el aprendizaje del alumno, donde la fortaleza de éste radica en la responsabilidad ante la construcción de sus conocimientos, pero parecen insuficientes cuando el aprendizaje memorístico es el único medio por el que los estudiantes adquieren habilidades y capacidades; condición que los lleva a reconocer lo contraproducente de adquirir competencia bajo este aprendizaje, y sobre todo a actuar en determinados casos, repitiendo el proceso de aprendizaje de manera lenta, consciente de su uso y no sólo bajo el interés de acreditación de alguna asignatura.

Es importante reiterar el interés que manifestaron los docentes y los alumnos por saber y conocer más sobre el desarrollo de este pensamiento, siendo un punto fuerte que abre la posibilidad para que la instrumentación de estrategias para el desarrollo de este pensamiento pudiesen ser aceptadas y aplicadas en la formación de los profesionales de enfermería.

Ante este escenario educativo, se concluye que si bien, producto de esta investigación fue posible identificar características, opiniones y correlación entre el currículum formal, real y oculto, que permiten o limitan un desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de enfermería, no se debe olvidar que es un proyecto que no ha finalizado, el camino apenas parece comenzar, pues el siguiente paso es la operacionalización de estrategias que busquen inclusión en la planeación del currículum formal, en el ejercicio docente y en el aprendizaje del alumno.

Sugerencias

El desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico debe trabajarse de forma transversal en todos los contenidos disciplinares de enfermería y desde las tres dimensiones del currículum: formal, real y oculto, estableciendo en primera instancia una correlación equilibrada entre el currículum formal y el real, mediante la planeación, la incursión y la evaluación de estrategias de enseñanza que permitan el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico en el estudiante.

La implementación de cursos de capacitación sobre el desarrollo de este tipo de pensamiento es la mejor estrategia para instruir al docente en cómo instrumentar estrategias de enseñanza específicas, además de promover en ellos un pensamiento reflexivo y crítico, ya que éste debe ser experimentado y demostrado desde su posición, para así transformar la educación que reciben los estudiantes de enfermería.

En los alumnos se debe fomentar el aprender a aprender y la adquisición y puesta en marcha de estrategias que permitan un aprendizaje profundo y razonado, manteniendo estrecha relación con el uso y aplicación del mismo en la práctica, a través de la realización de grupos de estudio, de tutoría o asesoría, donde también se puedan acceder a conocimientos de cultura general para que el estudiante amplíe su competencias, permitiendo que sea consciente del contexto que lo rodea y se manifieste de forma reflexiva y crítica en la resolución de situaciones complejas.

Sabiendo que el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico no es un proceso lineal ni mucho menos finito, la constancia en el trabajo conjunto para el desarrollo de este pensamiento marcará la diferencia en el desarrollo de los profesionales de enfermería.

Constancia que igualmente se debe mantener en el estudio y comprensión de este tema, ya que el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico no es una constante

lineal, sino que su desarrollo se ve influenciado por factores tanto intrínsecos como extrínsecos del sistema educativo.

Fuentes de Información

Bibliográfica

Abdala, C., 2007. *Currículo Enseñanza. Claroscuros de la Formación Universitaria*, Facultad de Humanidades, Encuentro Grupo Editor, España.

Alba, A., 1998. *Currículum: crisis, mito y perspectiva*, CESU-UNAM, Miño y Dávila editores, México.

Alonso, M., Gallegi, J., Money, P., 1999. *Los estilos de aprendizaje*, Mensajero, Bilbao.

Argos, J., Ezquerro MP., 1999. *IV Jornadas de Teorías e Instituciones Educativas Contemporáneas*, Publicaciones de la Universidad de Cantabria, España.

Blanco, J., Guevara, G., 1990. *Universidad Nacionalidad y Economía*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, Universidad Nacional de México, México.

Bolaños, G., Molina, Z., 2007. *Introducción al Currículo*. 21° reimp., Editorial Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.

Bolívar, A., 1999. *El currículum como ámbito de estudio*, Síntesis, Madrid.

Candela, A., 2001. *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*, Paidós, México.

Cárdenas, L., Padilla, M., Sánchez, M., Becerril, P., 2006. *Modelo Educativo Unificado en Enfermería en México*, Federación Mexicana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería (FEMAFEE), México.

Cárdenas, L., Sánchez, M., 2012. *Historia de las escuelas y facultades de Enfermería en México*. Federación Mexicana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería (FEMAFEE), México.

Cárdenas, L., Arana, B., Mendel, B., Monroy, A., Ruiz, M., et al., 2014. *Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y Crítico en Enfermería en México una Visión Colegiada*, México.

Cárdenas, L., Amador, G., Arana, B., Jiménez, M., García, L., et al., 2014. *Enseñanza y Aprendizaje del pensamiento reflexivo y crítico en estudiantes de enfermería en Iberoamérica*. Academia Nacional de Enfermería, México.

Carreño, F., 1997. *Enfoques y principios de la evaluación*, Trillas, España.

Casanova, A., 2009. *Diseño curricular e innovación educativa*, La Muralla, España.

Dewey, J., 1998. *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*, 1º reimp., Paidós, México.

Díaz-Alcaraz, F., Blázquez, A. P., Casse, T., Escudero, D. J., Martínez, L. A., Peña, G.F., Sanchez S.G., 2010. *Modelo para evaluar la práctica docente*, Wolters Kluwer, España.

Díaz-Barriga, A.F., Hernández R.G., 1999. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, McGraw Hill, México.

Díaz-Barriga, A., 2003. *Didáctica y currículum, convergencias en los programas de estudio*, Paidós, México.

Díaz-Barriga, A., 2005. *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, Pomares, México.

Díaz-Barriga, A., García, G.J., Abraham, N.M., Agudelo, C.N., Aristizabal, M., Barcos, R., et al., 2014. *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*, Miño y Dávila, Argentina.

Díaz-Barriga, A., 2015. *Currículum: entre utopía y realidad*, Amorrortu, Argentina.

Díaz-Barriga, F. 2002. *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*, Ediciones de la Universidad de Castilla, España.

Díaz-Barriga, F., Blázquez, P., Casse, J., Escudero, J., Martínez, A., Peña, F., et al., 2010. *Modelo para autoevaluar la práctica docente. Educación*. 2° Ed., Wolters Kluwer, España.

Díaz-Barriga, A., 2012. *Pensar la didáctica*, Amorrortu, Argentina.

Domingo, A., Gómez, V., 2014. *La práctica reflexiva: Bases. Modelos e instrumentos*. Narcea, España.

Eggen, P., Kauchak, D., 2001. *Estrategias Docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades del pensamiento*, Fondo de Cultura Económica, México.

Elboj C., Puigdemílvio, I., Soler, M., Valls R., 2013. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, 10° ed., Graó Colofón, México.

Fernández, A., 2009. *Universidad y currículo en Venezuela: Hacia el tercer Milenio*, Comisión de Estudios de Posgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Venezuela.

Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L., 1999. *Trasformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación–acción*, Paidós, México.

Freire, P., 2010. *Cartas a quien pretende enseñar*, 2° ed., Siglo Veintiuno, México.

Fuentes, S., 2005. *Logro Escolar y poder. Sus implicaciones en el desarrollo sociomoral de los estudiantes de una escuela técnica*, Plaza y Valdes Editores, España.

Gimeno, J., Feito, R., Perrenoud, P., Clemente, M., 2012. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, 2° ed., Morata, México.

García, G.J., Mora, E., Rengifo, N.E., 2014. *William Pinar. La teoría del Currículum*. Narcea. España.

García, M., Vaillant, D., 2009. *Desarrollo Profesional Docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea, España.

Lafurcade, P., 1999. *Evaluación de los aprendizajes*, Porrúa, Argentina.

Larraguivel, E., 1998. *Cuadernos del CESU. Propuesta de un Modelo de Evaluación Curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*, Universidad Autónoma de México, México.

Marger, R., 1999. *Medición del intento educativo*, Trillas, México.

Perrenoud, P., 1996. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata, España.

Pimienta. P.J., 2012. *Estrategias de enseñanza. Aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*, Pearson, México.

Pinar, W., 2011. *Curriculum Studies in Mexico. Intellectual Histories, Present Circumstances*, Palgrave Macmillan, USA.

Pozo, J.I., 2009. *La nueva Cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar a aprender*, Morata, España.

Ontoria,L., Gomez, P., Molina, M., 2003. *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*, Alfaomega, México.

Ramsden, P., 2003. *Learning to teach in Higher Education*, Routledge Falmer, London.

Rojas, R., 2013. *Guía para realizar investigaciones Sociales*, Plaza Valdez, México.

Rué, J., 2009. *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Narcea, España.

Ruiz, D., 1997. *El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento*. ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior, México.

Sanmartí, N., 2007. *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó, Barcelona.

Santos, A., 2010. *Experiencia de aplicación de la internacionalización de la educación*. Universidad Autónoma del Estado de México, México

Sampieri, R., Collado, C., Lucio, P., 1997. *Metodología de la Investigación*, McGraw-Hill, México.

Strauss, A., y Corbin, J., 2002. *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*, Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Medellín Colombia.

Torres, J., 2005. *El currículo oculto*. 8° Ed., Morata, Madrid.

Vigotsky, L., 1995. *Historia de las funciones psíquicas superiores*, Visor, Madrid.

Zabala, M., 1987. *Diseño y desarrollo curricular*, Nacera, Madrid.

Hemerográfica

Abrecht, R., 1991. *L'évaluation formative, une analyse critique*. De Boeck, Bruxelles.

Aguirre-Lora, M. 2001. *El currículum Escolar, Intervención de la Modernidad*. Revista perspectivas docentes, (25), Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. pp. 5-16.

Boud, D., Walter, D., 1998. *Un problema de alta relevancia: la reflexión en la práctica*, Rev. Studies in Higher Education, Vol. 23 (2), pp. 191.

Boyd, E., y Fales 1983. *Reflective Learning. Key to learning from experience*, Journal of Humanistic Phisicology, Vol. 23 (2), pp. 99-117.

Carrizosa, P.E., y Gallardo, B.J., 2011. *Rúbricas para la orientación y evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales*, en el marco del EEES, Barcelona.

Cherryholmes, C., 1987. *Un proyecto social para el currículo perspectivas postestructurales*. Revista de Educación, Teoría del Currículo, España, (282), pp. 31-60.

De los Santos, J., 1996, *El estudio independiente: consideraciones básicas*, en P. y. Ávila, Estudio independiente, OEA/ILCE, México, pp. 9-18.

Díaz-Barriga, A., 2006. *El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Revista Perfiles educativos, Vol. XXVIII (111), pp. 7-36.

Díaz-Barriga, F., 2005. *Desarrollo del currículum e innovación: Modelos e investigación en los noventas*. Rev. Perfiles Educativos 25 (107) pp. 57-84. México.

Do Prado, M., Jimenez, M., Cardenas, L., 2014. *Desarrollo Investigativo en educacion en enfermería en Brazil, México y Colombia: 1995-2012*, Departamento de Enfermagem, Florinópolis.

Fernández, S., 2011. *La autoevaluación como estrategia de aprendizaje*. Revista de Didactica, EOI, Madrid, pp.133-148.

Fowler L., 1998. *limproving critical thinking I nursing practice*. Journal of Nurses Staff Development, Vol.14 (4), pp.183-187.

Gaitán-Riveros, C., 2007. *Paulo Freire: una pedagogía del dialogo*. Serie Cuadernos pensar en público. Vol. 4. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Giraldo, B.C., Bedoya, H.D., 2006. *Los estilos de aprendizaje desde el modelo V.A.K. y su incidencia en el rendimiento académico*, Facultad de ciencia de la educación, Colombia.

González, P.M., 2000. *Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*, Revista Pedagogía Universitaria. Vol.5, No. 2, pp. 31-61.

Ibarra, S., Rodríguez, G., 2007. *El trabajo colaborativo en las aulas universitarias. Reflexiones desde la autoevaluación*. Revista de Educación, (344). pp. 355-375.

Kane, R., Sandretto, S., Heath, C., 2002. *Telling Half of the Story: a critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics*, Investigación educativa, Vol. 72 (2), pp.177-228.

Kirk, D., 1990. Educación física y currículum. Universidad de Valencia. España.

León, A. y Aranda, R., 2009. *El tránsito hacia un currículo flexible desde el punto de vista del personal académico. El caso de la carrera de biólogo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos*, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, septiembre, COMIE.

Matthews, B.D., Hamby, V.J., 1995. *A comparison of the learning styles of high school and college/university students*. The Clearing House. Vol, 68. pp. 257-26.

Nunan, P., 1999. *Second Language Teaching and Learning*, Heinle and Heinle., USA.

Pinar, W., 2004. *What is the curriculum theory?* Mahwana, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pirela-Morillo, J., 2006. *Las tendencias educativas del siglo XXI y el currículo de las escuelas de Bibliotecología, Archivología y Ciencias de la Información de México en Venezuela*. Revista Investigación Bibliotecología, Vol. 21 (43), pp. 73-105.

Red Iberoamericana de Investigación en Educación en Enfermería (RIIEE), 2013. *Marco conceptual del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes de Enfermería: Situación de Iberoamérica*.

Rodriguez-Diaz, A., 2000. Towards a Worldwide Plan of Action for the Reform of Higher Education. A synthesis of ideas and principals drawn from Regional Confernece held in Havana, Daka, Tkyo, Palermo and Beuirut, In G. Neave. In The Universities' Responsibilities to Society, International Perspectives, pp.51-59, Oxford.

Rodríguez, M., 1999. *El problemas en la instrumentación de nuevas currícula*, en Memorias Segundo Foro y Difusión del Análisis "Currículum y Formación Profesional en el Contexto del Centro Universitario de Ciencias de la Salud" Universidad de Guadalajara, pp. 97-120

Rojas, P., Romero, J., 2008. *Pensamiento y lenguaje sobre la controversia Piaget-Vygotski*, relatoría del Seminario Tres teorías cobre el conocimiento y el lenguaje.

Román, C.M., 2011. *Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar*. Revista Iberoamericana de Educación (55). pp.107-136.

Shirrell, D. 2008. *Critical Thinking as a Prediction of Success in Associate Degree Nursing Program*. Teaching and Larning in Nursing, pp. 3-6.

Thorpe, K., Loo, R., 2003. *Balancing professional and personal satisfaction of nurse managers: Current and future perspectives in a changing health care system*, Journal of Nursing Management, Vol.5 (11), pp. 321-330.

UAEM, 2007. *Guía de diseño curricular de los estudios profesionales de la UAEM*, Dirección de Estudios Profesionales, Coordinación de Desarrollo Curricular Secretaria de Docencia, pp. 30.

Uzeta, M., 2009. *El pensamiento crítico en Enfermería*, capsula científica de la Sociedad Médica del Hospital General de Culiacán Dr. Bernardo I. Gastélum, Sinaloa, México.

Vygostki, L., 2001. *Pensamiento y lenguaje. En Obras escondidas. Tomo II.* Machado libros. Madrid. pp.10-348.

Zuñiga, M., 2012. *Los estudiantes universitarios del siglo XXI en México: de la pasividad de la autonomía y al pensamiento crítico en Teorías de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Vol. 13 (2),* Salamanca España, pp. 424-440.

Mesográfica

Altuve, J., 2010. *El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior,* Rev. Actualidad Contable Faces, Vol. 13(20), Universidad de los Andes, Venezuela, 5-18, [Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2571_5828002], (Consultado 15 Mayo 2015).

Barrón, C., Chehaybar, E., Morán, P., Pérez, G., Ruiz, E., Valle, A., 2010. *Currículum, formación y vinculación en la educación superior: tres ejes de investigación educativa.* Revista Digital Universitaria. Vol.11 (2), [Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art21/int21.htm#a>], (Consultado 30 agosto 2015).

Bourdieu, P., Passeron, J., 2001. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza,* Libro 1, Pupular, España. pp. 15-58., [Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Bourdieu%20y%20Passeron.pdf>], (Consultado 21 Octubre 2015).

Carrillo, B., 2009. *Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza— aprendizaje.* Innovación y experiencias educativas, Brasil, [Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/beatriz_carrillo_2.pdf], (Consultado 16 Agosto 2015).

Cindocha, F.V., Díaz, R.E., 2012. *Papel del alumno en el ámbito educativo respecto a modelos anteriores del discente.* Revista Digital. Vol.17 (167). Buenos

Aires, [Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd167/papel-del-alumno-en-el-ambito-educativo.htm>], (Consultado 19 Octubre 2015).

Del Rengo, P., 2013. *Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. Desafíos para la didáctica y la formación docente de dicho nivel*. Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior. pp. 288-303, [Disponible en: <http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/06/02%20Del%20Regno.pdf>], (Consultado 12 Octubre 2015).

Díaz-Barriga, A., 2003. *Currículum Tensiones conceptuales y prácticas*, Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol 5 (2), pp. 81-93, [Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nvWJjbxJrgEJ:www.redalyc.org/pdf/155/15550205.pdf+&cd=6&hl=es&ct=clnk&gl=mx>], (Consultado 28 Agosto 2015).

Díaz-Barriga F., 2010. *Los profesores ante las innovaciones curriculares*, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1 (1), pp. 37-57, [Disponible en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>], (Consultado 30 Agosto 2015).

Díaz, L., 2001. *Herramientas para la investigación en enfermería*. Rev. Aquichan. Vol.1 (1), Universidad de la Sabana, Colombia, pp. 37-40, [Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74110111>], (Consultado 22 Mayo 2015)

Enkvist, I., 1995. *Los conceptos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes de Español*. Departamento de Lenguas Románticas, Universidad de Lund., Suecia, [Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0132.pdf], (Consultado 20 Octubre 2015).

Fingerman, H., 2010. *Educación. Teoría curricular*, [Disponible en: <http://educacion.laguia2000.com/ensenanza/teoria-curricular>], (Consultado 27 Agosto 2015).

Gómez, G., Tencio, C., 2010. *Análisis de los elementos del diseño curricular que contempla la normatividad, en la relación con la educación basada en competencias*. Ponencia Memoria del Congreso Internacional de Investigación Educativa IIMEC-INIE. pp.14, [Disponible en <http://www.inie.ucr.ac.cr/congreso/memoria/archivos/ponencias/hernandovelasquez.pdf>], (Consultado 5 Agosto 2015).

Gonzalez-Moreno, C., 2012. *Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios*. Revista Internacional de Investigación en Educación. Vol. 4 (9). pp. 595-617, [Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848005.pdf>]. (Consultado 20 Octubre 2015).

Gracenea, M., Halbaut, L., Aróztegui, M., Costa, L., Godall, M., Manzanares, C., *et al.*, 2009. *Aprendizaje y trabajo autónomo del estudiante en ciencias de la salud*. La universidad una Institución de la sociedad, Secretaría técnica VII CIDUI, [Disponible en: <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/375>], (Consultado 21 Octubre 2015).

Guzmán, J., 2011. *La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué buena enseñanza en este nivel educativo?* Perfiles educativos, Vol. 33. pp. 129-141, [Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500012&script=sci_arttext], (Consultado 12 Octubre 2015).

Herrera, M., 2001. *La evaluación en las prácticas pedagógicas de los alumnos del Profesorado en Enseñanza Primaria*. OEI-Revista Iberoamericana de Educación, [Disponible en: <http://www.rieoei.org/evaluacion7.htm>], (Consultado 21 Octubre 2015).

Isaacs, L., 2010. *Patrones de pensamiento crítico en alumnos post exposición a un modelo de enseñanza integrado a enfermería*. Invest Educ. Enferm, Vol. 28 (3), pp. 363-368, [Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/iee/rt/nterFriendly/7604/7535>], (Consultado 26 de Junio del 2014).

Jiménez, G., González, R., Hernández, J., 2010. *Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje)*. Innovación Educativa. Vol.10 (53). pp. 43-53, Instituto Politécnico Nacional, [Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179420770003.pdf>], (Consultado 13 de Octubre 2015).

Krull, E., 2003. *Hilda Taba (1902-1967)*, perspectivas, revista trimestral de educación comparada, Vol. XXIII (4), UNESCO, [Disponible en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/tabas.pdf], (Consultado 28 Agosto 2015).

López, M., Lagunes, C., Recio, C., S/F. *Políticas Públicas y Educación Superior en México. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, área historia e historiografía de la educación*. pp.14, [Disponible en: http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.comie.org.mx%2Fcongreso%2Fmemoriaelectronica%2Fv10%2Fpdf%2Farea_tematica_09%2Fponencias%2F1480F.pdf&ei=n3glVYvwFoSvogTMmYGoCA&usq=AFQjCNGeYhBr8PM7AhZIP2laAmTFAeqOA&sig2=NMQ7I7CQFkGObtWZY13xng&bvm=bv.90237346,d.cGU], (Consultado 8 Abril 2015).

Luengo, E., 2003. *Tendencias de la Educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. Trabajo elaborado para el seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 5 y 6 de Junio 2003, en Bogota Colombia, pp.14, [Disponible en: http://www.anui.es.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf], (Consultado 8 Abril 2015).

Martín-Ortega, E., s/f. *Aprender a aprender: una competencia básica entre las básicas*. Artículo en revisión de la Revista del Consejo Escolar del Estado, Universidad de Madrid, [Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rXGWXuWafz0J:www.cece.gva.es/consell/docs/jornadas/conferenciaelenamarti.pdf+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=mx>], (Consultado 21 Octubre 2015).

Martínez, E., s/f. *La evaluación de la educación superior*, UNESCO, Uruguay, [Disponible en: http://www.une.edu.py/v2/unefafiposgrado02_Laevaluacion.pdf], (Consultado 13 Octubre 2015).

Martínez- Sánchez, F., Predes-Espinosa, P., S/F. *La innovación tecnológica en el sistema escolar y el rol del profesor como clave del cambio*. Universidad de Murcia, [Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/paz1.pdf>], (Consultado 19 Octubre 2015).

Melgar, A., 2000. *El pensamiento: Una definición interconductual* en Rev. De Investigación en Psicología Vol. 13 No. 1. pp. 23-38, [Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v03_n1/pdf/a02v3n1.pdf], (Consultado 5 Agosto 2015).

Moreno, T., 2007. *La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de Derecho*, Reencuentro, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. pp. 62-69, [Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004809.pdf>], (Consultado 13 Octubre 2015).

Moreno, T., 2010. *El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces*. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXIX, (154). pp. 77-90, [Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v39n154/v39n154a4.pdf>], (Cunsultado 28 Agosto 2015).

Montenegro, G., Palacios, J., Ávila, L., Degracia, L., 2015. *Currículo. Teoría y Diseño Curricular*. Educación Virtual Post- Grado en Docencia Superior en la Universidad Especializada de las Américas, Panamá, [Disponible en: http://issuu.com/gracielamontenegro/docs/trabajo_grupal._modulo_1._udelas], (Consultado 5 Agosto 2015).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2008. *Educación superior por una nueva sociedad la visión de*

los estudiantes. CONF, [Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/0011136/1113685so.pdf>], (Consultado 19 Octubre 2015).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2010. *Teaching and Learning for a sustainable future*, [Disponible en: http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_a/popups/mod05t01s01.html], (Consultado 28 Agosto 2015).

Pardo, K., 2003. *Rutas de autoaprendizaje y contenidos en espacios interactivos. ¿La nueva pedagogía?* [Disponible en: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/car.htm>], (Consultado 21 Octubre 2015).

Paul, R., Elder, L., 2003. *La mini-guia para el Pensamiento crítico conceptos y herramientas*, [Disponible en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>], (Consultado 21 Mayo 2015).

Pérez de Santos, R., s/f. *El docente del tercer milenio y la formación del ciudadano desde la pedagogía crítica de Paulo Freire*. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación. Venezuela, [Disponible en: <http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%E3o%20Tem%E1tica/12.%20Forma%E7%E3o%20e%20Desenvolvimento%20Humano/rosamariaperezdesantos.pdf>], (Consultado 12 Octubre 2015).

Posada, R., 2008. *Competencias, currículo y aprendizaje en la formación superior*. Bogotá, [Disponible en: <http://www.usergioarboleda.edu.co/empresa/1/escuela/materialdocentes/Acr3A9.tmp.pdf>], (Consultado: 28 Agosto 2015).

Ramírez, F.J., 2000. *La globalización, la competencia y el surgimiento de nuevos paradigmas de eficiencia*, Rev. Gestión y estrategia (8) (departamento de administración, UAM, México 79-92. [Disponible en: [www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num8/ indice.htm](http://www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num8/indice.htm)], (Consultado 1 Noviembre 2014)].

Ramsden, P., 2006. *Learning to Teach in Higher Education*, en *Studies in Higher Education*. London, Vol. 18 No.1, [Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079312331382498?journalCode=cshe20#.VcP6brVcDWQ>], (Consultado 06 Agosto 2015).

Saiz, C., Rivas, S., 2008. *Evaluación del pensamiento crítico: Una propuesta para diferenciar formas de pensar*. Ergo, España, [Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/evaluarpcergodf.pdf>], (Consultado 13 Octubre 2015).

Seas, G., 2011. *Fundamentación Teórica del Currículum*, [Disponible en: <http://es.slideshare.net/GlendaSeasTencio/fundamentos-delcurrículo>], (Consultado 5 Agosto 2015).

Secretaria de Educación Pública (SEP), 2000. *Acuerdo numero 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios de tipo superior*, [Disponible en: http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/doc_pdf/ACUERDO%20279%20rvoe.pdf], (Consultado 30 Agosto 2015).

Serrano, J., 2005. *Reseña de "Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo" de John Dewey*, Rev. Intercontinental de Psicología y Educación, Vol. 7, (2), Universidad Intercontinental, México, 154-162, [Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/802/80270211.pdf>], (Consultado 21 Mayo 2015).

Slattery, P., (2000). *A Posmodern Vision of Time and Learning: A Response to the National Education Commission Report Prisoners of Time*. Harvard Educational Review. Vol. 65 (4). pp. 612-633, [Disponible en: <http://people.cehd.tamu.edu/~pslattery/documents/prison.pdf>], (Consultado 19 Octubre 2015).

Tuning, (América Latina), 2009. *Documento informativo sobre sistemas de créditos académicos en América Latina*. Proyecto ALFA de 16 países latinoamericanos,

[Disponible en: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1], (Consultado 30 Agosto 2015).

UAM, 2008. Evaluación, [Disponible en: <http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/comoevaluar.htm>], (Consultado 13 Octubre 2015).

UNID, Universidad Interamericana para el Desarrollo, 2012. *Currículum, enfoque tecnológico sistémico del currículum*, [Disponible en: http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdl/pos/ED/CU/S04/CU04_Lectura.pdf], (Consultado 28 Agosto 2015).

Varela, R.M., 2006. *Estilos de Aprendizaje*. Departamento de Biología Celular, Universidad Autónoma de México, [Disponible en: http://bq.unam.mx/wikidep/uploads/MensajeBioquimico/Mensaje_Bioq06v30p1_11_Margarita_Varela.pdf], (Consultado 20 Octubre 2015).

Vargas, M., 2008. *Diseño Curricular por competencias*. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas, México. pp.88, [Disponible en: www.cife.edu.mx/index.php/buscar-documento/...diseno-curricular.../file], (Consultado 21 Agosto 2015).

Vélez, G., Terán, L., 2010. *Modelos para el diseño curricular*. Papedia. (6), pp.55-65, [Disponible en: <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/modelos-dise%C3%B1o-curricular.pdf>], (Consultado 30 Agosto 2015).

Wetsbury, I., Buchmann M., Contreras, J., Díaz-Barriga, A., Knitter, W., Pereyra, M., et al. 2001. *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría liberadora*. pp. 163-175 Pomares, México, [Disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_N5hQs6HFKoJ:becenslp.edu.mx/PLANES2012/3er%2520Sem/01%2520Adecuaci%25F3n%2520curricular/Materiales/Otros%2520materiales/Hacia%2520donde%2520va%2520el%2520curr%25EDculum.pdf+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx], (Consultado 28 Agosto 2015).

Zarco, V., Monleón C., 2010. *Sondeo sobre autpaprendizaje en tres centros de autoacceso*. Anuario de Investigación, UAM-XOCHIMILICO. pp. 37-70, [Disponible en:http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jCf1Er8A6FMJ:148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/356-4927qgy.pdf+&cd=4&hl=es&ct=clnk&gl=mx], (Consultado 21 Octubre 2015).

Anexos

Anexo No. 1

Cédula de Recolección de Datos para Currículum de Enfermería

ESCUELA O FACULTAD:	
UNIVERSIDAD:	
PAÍS:	
Número de asignaturas del plan de estudios	
Número de asignaturas que contienen la competencia	
Denominación de la competencia	
Metodología educativa	
Evaluación	
Observaciones / Comentarios	

Fuente: RIIEE, 2014: 35

Anexo No. 2

Preguntas Orientadoras

1. El currículum presenta un lenguaje sexista o no; inclusivo, o no.
2. El contenido se distribuye de forma lineal fragmentado o por el contrario se presenta integrado y con cierta transversalidad.
3. Responde a un paradigma positivista-biomédico o incorpora una visión más interpretativa y transformadora, de acuerdo con el paradigma enfermero más actual.
4. Es un currículum orientado a la salud o a la enfermedad? ¿Qué peso (estimación subjetiva del investigador, basada en los créditos de cada asignatura/materia) tienen los contenidos orientados hacia la salud y los orientados hacia la enfermedad?
5. ¿Qué peso tienen los contenidos que fomentan el pensamiento del estudiante?
6. Porcentaje de los contenidos orientados a las habilidades técnicas.
7. Peso de los contenidos orientados a la práctica profesional (entendiendo como práctica "la acción impregnada de valores), valorable a partir de la práctica.
8. ¿Cómo se estructuran las competencias en las diferentes asignaturas/materias? ¿Hay coherencia interna?
9. ¿En qué áreas de conocimiento se trabaja la competencia de Pensamiento crítico?
10. ¿El currículum tiene alineadas las competencias, sus actividades de aprendizaje y sus actividades de evaluación?

Anexo No. 3

Cuadro de estratificación docente

No. de Entrevistado	Género	Tipo de contratación	Área de conocimiento	Antigüedad	Grado Académico
1	Femenino	PTC	Enfermería/ Salud Pública	26 años	Maestría
2	Femenino	PTC	Enfermería	1.8 años	Licenciada en gerontología
3	Femenino	PTC	Enfermería/ Salud Pública	34 años	Maestría
4	Femenino	PTC	Enfermería	20 años	Doctorado en alta dirección
5	Masculino	PTC	Biomédica/ Salud Pública	33 años	Maestría en Educación
6	Femenino	PTC	Enfermería	23 años	Lic. en Psicología
7	Femenino	PTC	Enfermería/ Salud Pública	20 años	Maestría
8	Femenino	PA	Complementaria	23 años	Maestría en Derecho
9	Masculino	PA	Biomédica	20 años	Maestría
10	Femenino	PA	Enfermería	7 años	Maestría
11	Masculino	PA	Enfermería	10 años	Maestría
12	Femenino	PA	Enfermería	5 años	Maestría en Enfermería
13	Femenino	PA	Enfermería/ Práctica clínica	4 años	Lic. en Enfermería
14	Femenino	PA	Enfermería/ Práctica clínica	7 años	Maestría en Terapia Intensiva
15	Femenino	PA	Enfermería/ Práctica clínica	7 años	Maestría en Administración
16	Femenino	PA	Enfermería	5 años	Maestría
17	Masculino	PA	Enfermería/ Complementaria	4 años	Maestría

Fuente: Elaboración propia, Junio 2015.

Anexo No. 4

Cuestionario Sociodemográfico para Docentes

Edad:.....

Sexo.....

Profesión.

Máximo Grado Académico alcanzado.....

Puesto de trabajo que ocupa:.....

Experiencia en el puesto de trabajo:años/meses.

Experiencia como docente:años

Nivel en el escalafón docente.....

Formación en educación realizada.....

.....

Las asignaturas que imparte son:

Nombre de la asignatura	Tipo de asignatura (obligatoria, optativa, otra).	Número de horas por período semestre	Número de créditos

Fuente: RIIEE, 2014: 44

Anexo No.5

Cédula de Entrevista Semiestructurada para Docentes

- 1) ¿Cuáles son sus mayores preocupaciones en torno a la unidad de aprendizaje que imparte, con respecto al aprendizaje de sus alumnos?
- 2) ¿Cómo define el pensamiento reflexivo y crítico?
- 3) ¿En qué medida considera que debe trabajarse el pensamiento reflexivo y crítico en la Licenciatura en Enfermería?
- 4) En el programa académico de la asignatura que imparte, ¿está considerado este tipo de pensamiento?
- 5) ¿Sabe usted si el programa académico (currículum) se encuentra considerada la competencia sobre pensamiento reflexivo y crítico?
- 6) ¿Cree que es importante que los estudiantes de Enfermería aprendan y desarrollen este tipo de pensamiento?
- 7) En la impartición de sus clases, ¿usted enseña o aplica el pensamiento reflexivo y crítico?
- 8) ¿Qué actividades de enseñanza y aprendizaje emplea para fomentar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico?
- 9) ¿Qué resultados de aprendizaje planifica y cuáles obtiene?
- 10) ¿Qué actividades de evaluación programa, para determinar los resultados de aprendizaje en la competencia de pensamiento reflexivo y crítico?
- 11) ¿Qué actividades realiza para fomentar la crítica y la autocrítica durante la impartición de sus clases?
- 12) ¿De qué manera define su perfil como docente? y ¿Por qué?

Anexo No.6

Cuadro de estratificación de estudiantes

No	Sexo	Edad	Promedio	Motivación y Expectativa como estudiante de Enfermería
SEGUNDO SEMESTRE				
1	F	19	8.7	Soy estudiante de enfermería, porque mi tía es enfermera y me gusta la profesión, quiero ser una enfermera preparada y trabajar en un hospital de 3° nivel.
2	F	20	9.1	Estudio enfermería porque me gusta el ambiente hospitalario y la labor que realiza enfermería, quiero ser licenciada en enfermería para ser capaz de brindar un buen servicio.
3	F	19	9.0	No quise estudiar enfermería, quería ser médico y fue mi 3° opción, porque pertenece al área de la salud, ahora que soy estudiante de enfermería pretendo aprender y conocer como dar un cuidado integral.
4	F	18	8.6	Yo quería ser médico, estude enfermería, porque es una carrera del área de la salud, voy a prepararme e intentar de nuevo estudiar medicina.
5	F	18	8.7	Estudio enfermería, porque no entre a odontología y esta carrera también pertenece al área de la salud, mi expectativa es terminar la carrera y trabajar en un hospital.
6	F	20	8.0	Me gusta enfermería porque es una profesión muy humanista y pretendo aprender principalmente como mantener el bienestar de las personas
7	M	18	8.2	Soy enfermero porque es una profesión muy completa y me permite atender a los pacientes con humanismo, quiero adquirir los conocimientos científicos para ayudar a las personas.
8	F	18	9.1	Estudio enfermería, porque me gusta dar atención a los pacientes y ofrecerle un cuidado integral y humano, pretendo adquirir los conocimientos necesarios para cuidar la salud y prevenir enfermedades.
CUARTO SEMESTRE				
9	F	20	8.4	Estudio enfermería, porque hay un campo laboral con sueldo atractivo y me gusta el área de la salud, pretendo aprender y actualizarme continuamente para ser una profesional capacitada.
10	F	20	9.0	Estudie enfermería, porque es una profesión muy humanista y me gusta ayudar a la gente, además ofrece crecimiento profesional y campo laboral aceptable, quiero ser una profesional que demuestre a la sociedad lo que es enfermería.
11	F	19	8.4	Soy estudiante de enfermería, porque me gusta ayudar a los pacientes y sobre todo hacer que su estancia sea cómoda en el hospital, cuando termine de estudiar y este trabajando demostrare mi profesionalismo cambiando la visión que tienen los demás de enfermería.
12	F	19	7.8	Yo, quería ser licenciada en lenguas, estude enfermería por dinero y el área laboral, y quiero ayudar a las personas.
13	M	22	8.5	Quería estudiar odontología, y fue mi 3° opción porque pertenece al área de la salud, cómo estudiante, quiero aprender y ser hábil para brindar cuidado necesario y prevenir enfermedades.
14	F	20	8.6	Mi motivación para estudiar enfermería es porque permite una interacción real con los pacientes, sobre todo cuidar de una forma integral, algo que no hace ninguna otra profesión de la salud, espero terminar la licenciatura en enfermería y ofrecer un buen servicio en mi área laboral.
15	F	19	8.6	Porque, es una profesión muy humanista y me gusta apoyar a otras personas, espero ser licenciada en enfermería y trabajar en un hospital pediátrico.
16	F	22	9.0	Me gusta estudiar enfermería, y en un futuro espero ser una profesionalista y desempeñarme lo mejor posible y hacer la diferencia entre los demás.
SEXTO SEMESTRE				
17	M	22	8.7	Estudio enfermería porque es una de las disciplinas que aborda la educación para la salud y al desempeñarme como enfermero con todos los conocimientos y habilidades, prevenir ciertas enfermedades en la comunidad para que las personas gocen de salud.
18	F	20	8.8	Me gusta el ambiente hospitalario y lo clínico, quiero prepararme para desempeñar mi papel de enfermera con la importancia que se merece y sobre todo adquirir conocimientos científicos y posteriormente hacer una maestría y doctorado.
19	F	21	8.9	Porque, enfermería permite cuidar al ser humano más allá de un simple

				cuerpo lo cuidamos como un ser humano integral, adquirir conocimientos que contribuyan a mi crecimiento profesional y posteriormente yo transmitir mis conocimientos y habilidades en la formación de nuevas generaciones
20	F	21	7.9	Me gusta la profesión y también fue por influencia familiar, pretendo prepararme para desempeñarme como una verdadera licenciada en enfermería demostrando mi capacidad en el trato y el cuidado del paciente.
21	F	21	8.8	Me motivo, el conocer y aprender la verdadera labor de enfermería, espero adquirir los conocimientos necesarios y útiles para desempeñarme mi papel de enfermera, haciendo la diferencia en el cuidado individual.
22	F	26	8.8	Toda mi familia se desarrolla en el área de la salud, me motivo a estudiar enfermería, espero terminar la licenciada hacer una maestría y doctorado, para contribuir a la formación de otras generaciones
23	M	20	8.7	Quería ser médico, pero ahora que estoy en enfermería me gusta las diferentes oportunidades de desarrollo en enfermería, y quiero adquirir la bases científicas suficientes para demostrar la capacidad y la importancia de enfermería en el área laboral
24	F	22	8.8	Me motivo, ayudar a la gente y ofrecerle cuidado integral además que en mi familia son profesionales del área de la salud, ser licenciada en enfermería y trabajar en un hospital
25	M	21	9.0	Yo quería ser médico, pero en enfermería me di cuenta que tenemos mejores oportunidades, y sobre todo me convenció la interacción y conocimiento en todos los aspectos del paciente, pretendo aprender y tener conocimientos científicos para demostrar que el cuidado integral es tan o más importante que un tratamiento o diagnóstico médico.
OCTAVO SEMESTRE				
26	F	25	8.6	Quería ser médico, pero en enfermería, me gusta la interacción con el paciente y la ayuda que puedes ofrecer, y quiero ser y hacer que la profesión de enfermería sea respetada y valorada por nuestro trabajo.
27	F	24	8.8	Quería estudiar química, pero al no entrar a la licenciatura mi familia me oriento en estudiar enfermería, espero terminar la carrera y trabajar en buen lugar que me dé un buen ingreso económico.
28	F	21	8.7	Quería estudiar derecho, pero ahora que ya voy a terminar enfermería desempeñarme en un área administrativa.
29	F	21	8.7	Estudie enfermería porque me gusta brindar cuidado a la gente que más lo necesita, y terminando la licenciatura hare una especialidad y seguir preparándome
30	F	24	8.4	Estudie enfermería, porque mi mamá es enfermera y siempre me ha gustado la carrera, espero hacer la diferencia en enfermería y demostrar a la sociedad y otras profesiones el valor y la importancia de enfermería
31	M	21	8.3	Estudio enfermería por que deseo cuidar adecuadamente de mí y de mi familia, espero representar la enfermería como líder, con conocimientos progresivos, para ayudar a la mejora continua tanto de los pacientes y de la profesión, permitiendo una satisfacción personal.
32	F	21	8.0	Siempre me gusto la labor de enfermería y por eso decidí estudiar esta carrera, espero brindar cuidados con los fundamentos esenciales y tener un buen salario.
33	F	21	8.4	Quise estudiar medicina, estudie enfermería, porque era una carrera a fin al área de la salud, espero ejercer mi profesión y desarrollar mi trabajo con capacidad y calidad y tener una remuneración adecuada.
34	F	21	9.0	Estudio enfermería, porque me gusta el trato con la gente y la capacidad que tendré como profesional de enfermería para cuidar la salud de los individuos en diferentes etapas de vida, y sobre todo ser una profesional que demuestre la importancia y necesidad de enfermería en la vida de la gente.

Fuente: Elaboración propia, Junio 2015.

Anexo No.7

Escala de valoración del desarrollo del Pensamiento Reflexivo y Crítico

El objetivo de este instrumento es identificar el pensamiento reflexivo y crítico en el aprendizaje de los estudiantes de licenciatura en enfermería.

Periodo: _____ **Sexo:** _____ **Edad:** _____

Instrucciones: Coloca una X en cada una de las preguntas de acuerdo a lo que mejor consideres

INDICADORES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
	4	3	2	1	0
ELEMENTOS DEL PENSAMIENTO					
1. Planteas objetivos y metas reales					
2. Realizas preguntas pertinentes sobre un tema o discusión de los temas					
3. Analizas con claridad las suposiciones o creencias propias y las de otros					
4. Exploras diferentes puntos de vista o alternativas					
5. Verificas la precisión de la información y evalúas su utilidad					
6. Identificas conceptos que explican los conocimientos del tema o problema que estudias					
7. Buscas la verdad reconoces el error o la equivocación.					
8. Identificas las consecuencias posibles de los juicios que haces					
ESTÁNDAR INTELLECTUAL UNIVERSAL					
9. Eres claro y reflexivo en tus conclusiones del tema o problema que tratas					
10. Cuestionas y razones con evidencias					
11. Sabes utilizar la información adquirida en otras situaciones (estudio independiente, prácticas entre otros)					
12. Eres imparcial al evaluar los puntos de vista que se te presentan					
VIRTUDES INTELLECTUALES					
13. Reconoces lo que sabes o no sabes sobre el tema					
14. Aceptas lo que otros saben o aportan					
15. Identificas la idea central y explicas con claridad los temas					
16. Buscas información en diversas fuentes por motivación propia.					

Fuente: Guevara, Laverde y Gutiérrez, Mayo 2013.

Anexo No.8

Cuestionario Sociodemográfico para Estudiantes

Semestre que cursas.....

Sexo.....

Edad.....

Lugar de procedencia.....

Marca con una **X** la escuela de procedencia:

Preparatoria incorporada a la UAEM u otra.

Carrera técnica en enfermería

Promedio general.....

Has asistido a eventos o realizado cursos fuera de la institución educativa menciona cuales.....

Enfermería fue tu primera opción para estudiar una carrera profesional

SI..... NO.....

En caso de que la respuesta anterior sea NO, escribe tu primera opción.....

Tu motivación para estudiar enfermería.....

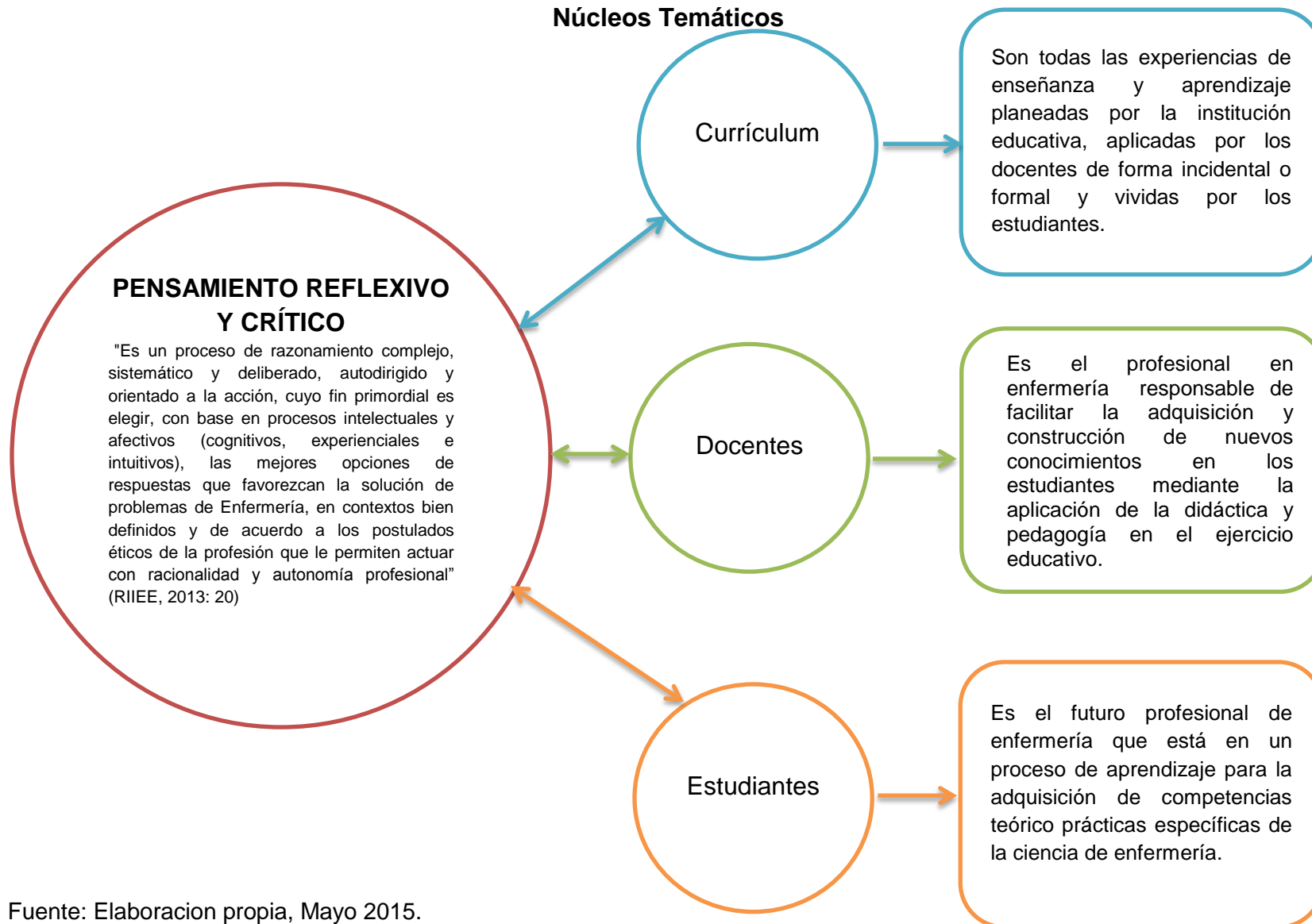
Cuál es tu principal expectativa como estudiante de enfermería.....

Anexo No.9

Cédula de Entrevista Semiestructurada Estudiantes

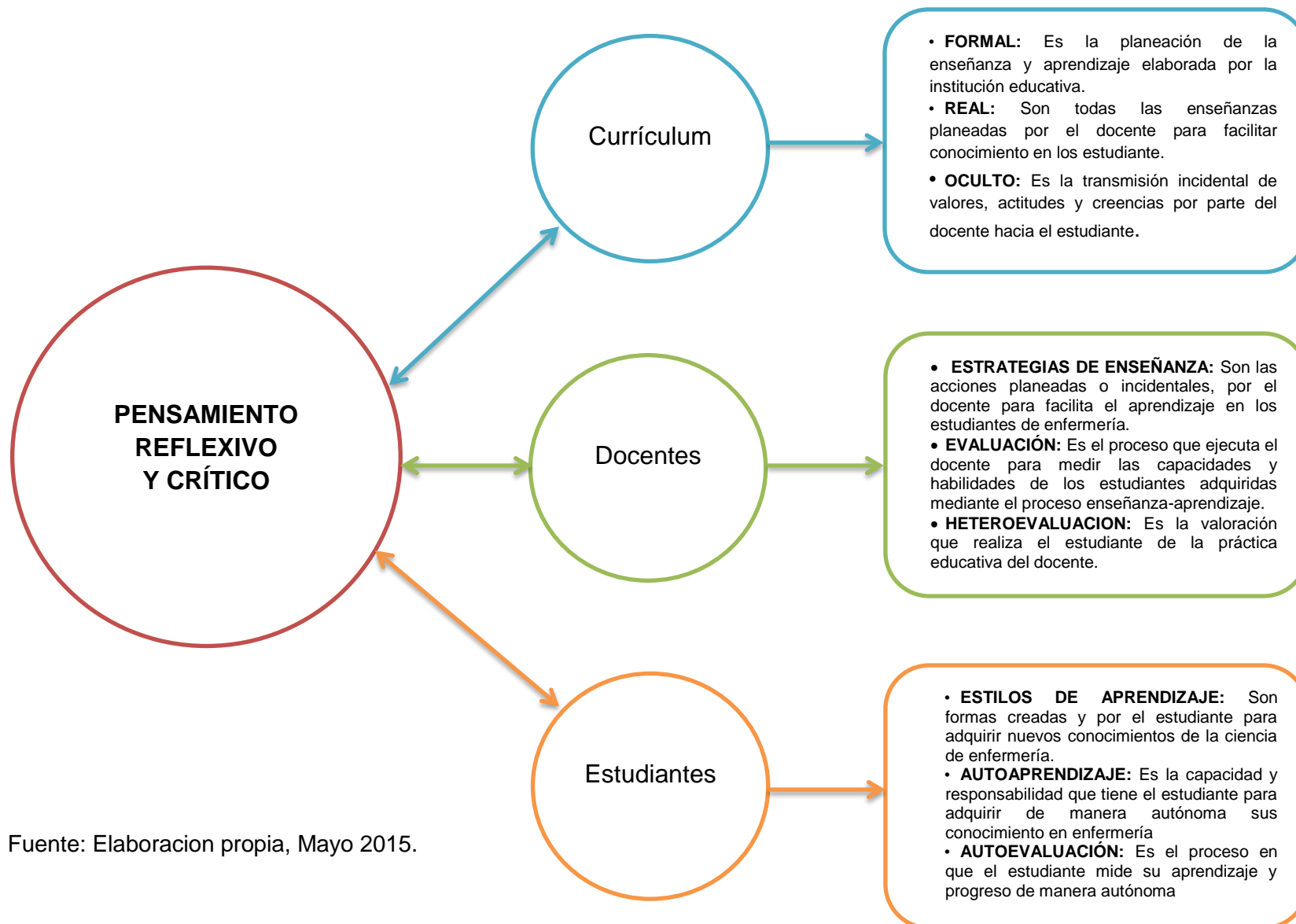
1. ¿Qué es para ti el pensamiento reflexivo y crítico?
2. ¿Porque consideras que es importante desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico en tu formación como enfermera (o)?
3. ¿Cómo te enseñan tus docentes a pensar reflexiva y críticamente?
4. ¿Tus maestros (as) te han hablado del pensamiento reflexivo y crítico?
5. ¿Tus maestros (as) dan a conocer las competencias a desarrollar en cada curso?
6. ¿Conoces el currículum de licenciatura en enfermería, y conoces las competencias de egreso que ahí se exigen?
7. ¿Dónde y cómo aplicas el pensamiento reflexivo y crítico?
8. ¿Cómo ejercitas tu pensamiento o razonamiento reflexivo y crítico fuera del aula?
9. ¿El método de evaluación que aplica tu maestro o (as) permite que apliques tu pensamiento reflexivo y crítico?
10. ¿El docente permite que autoevalúes tu progreso en el curso en base a la autorreflexión y la autocrítica?

Anexo No.10
Núcleos Temáticos



Fuente: Elaboracion propia, Mayo 2015.

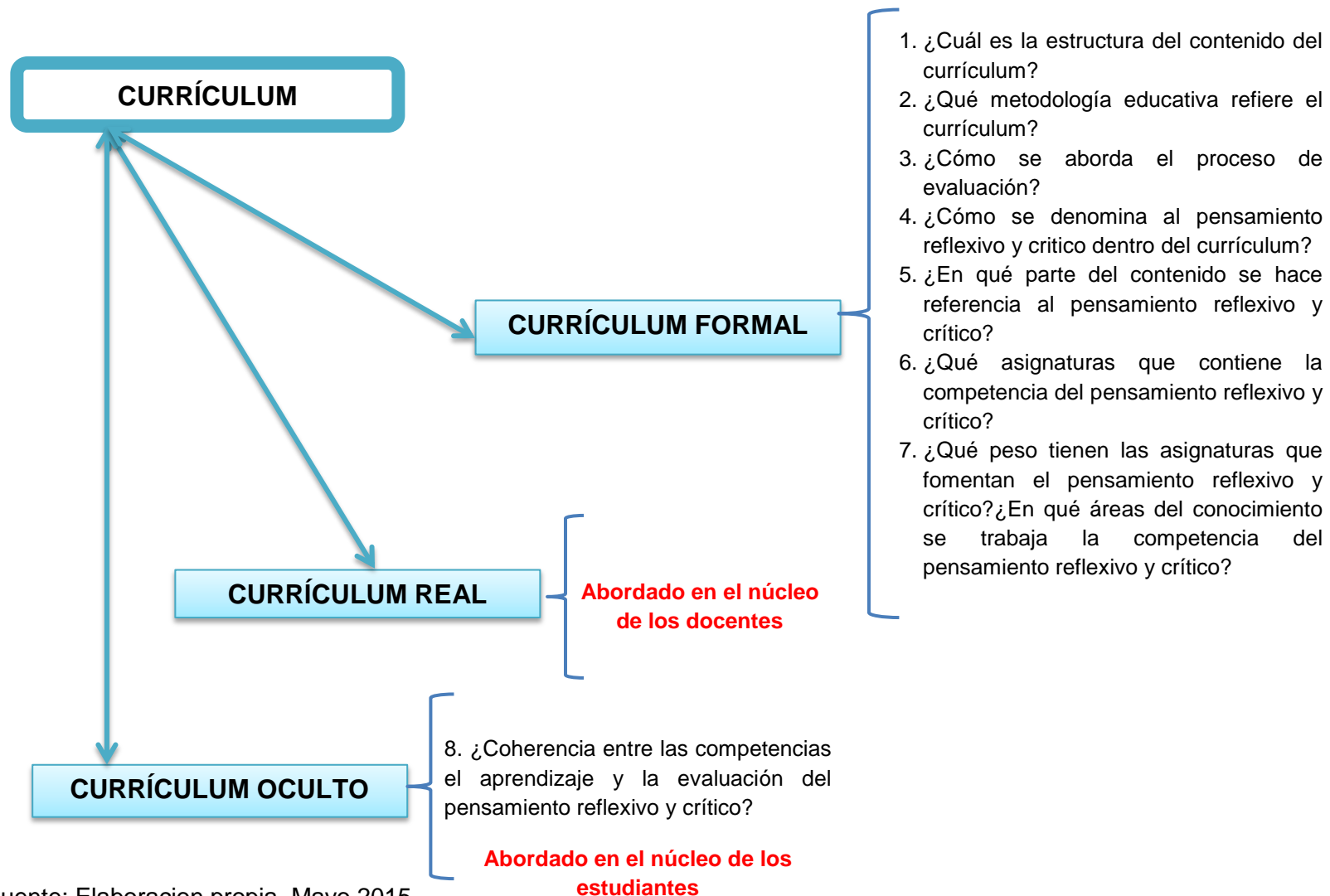
Subnúcleos Temáticos



Fuente: Elaboracion propia, Mayo 2015.

Anexo No. 11

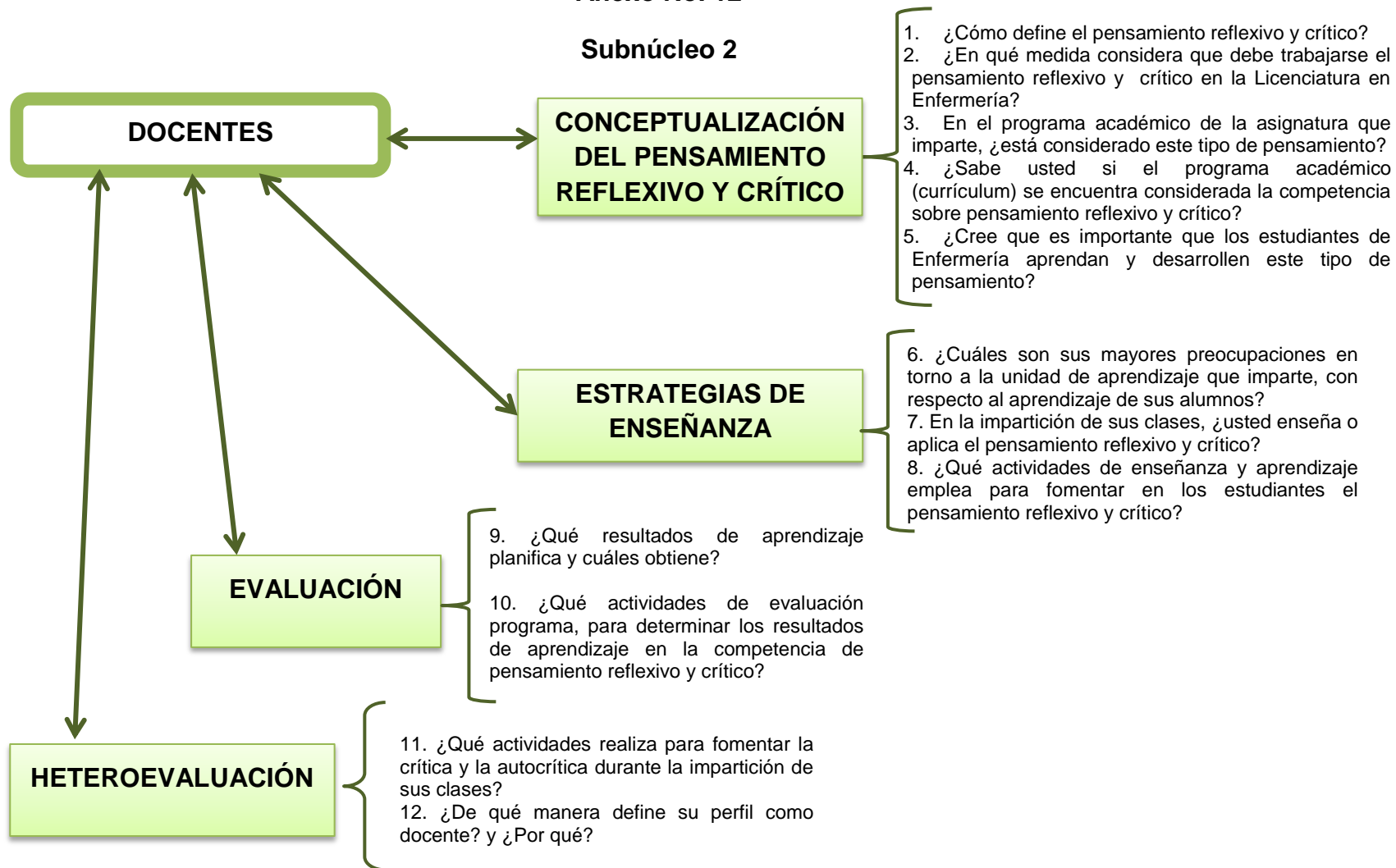
Subnúcleo 1



Fuente: Elaboracion propia, Mayo 2015.

Anexo No. 12

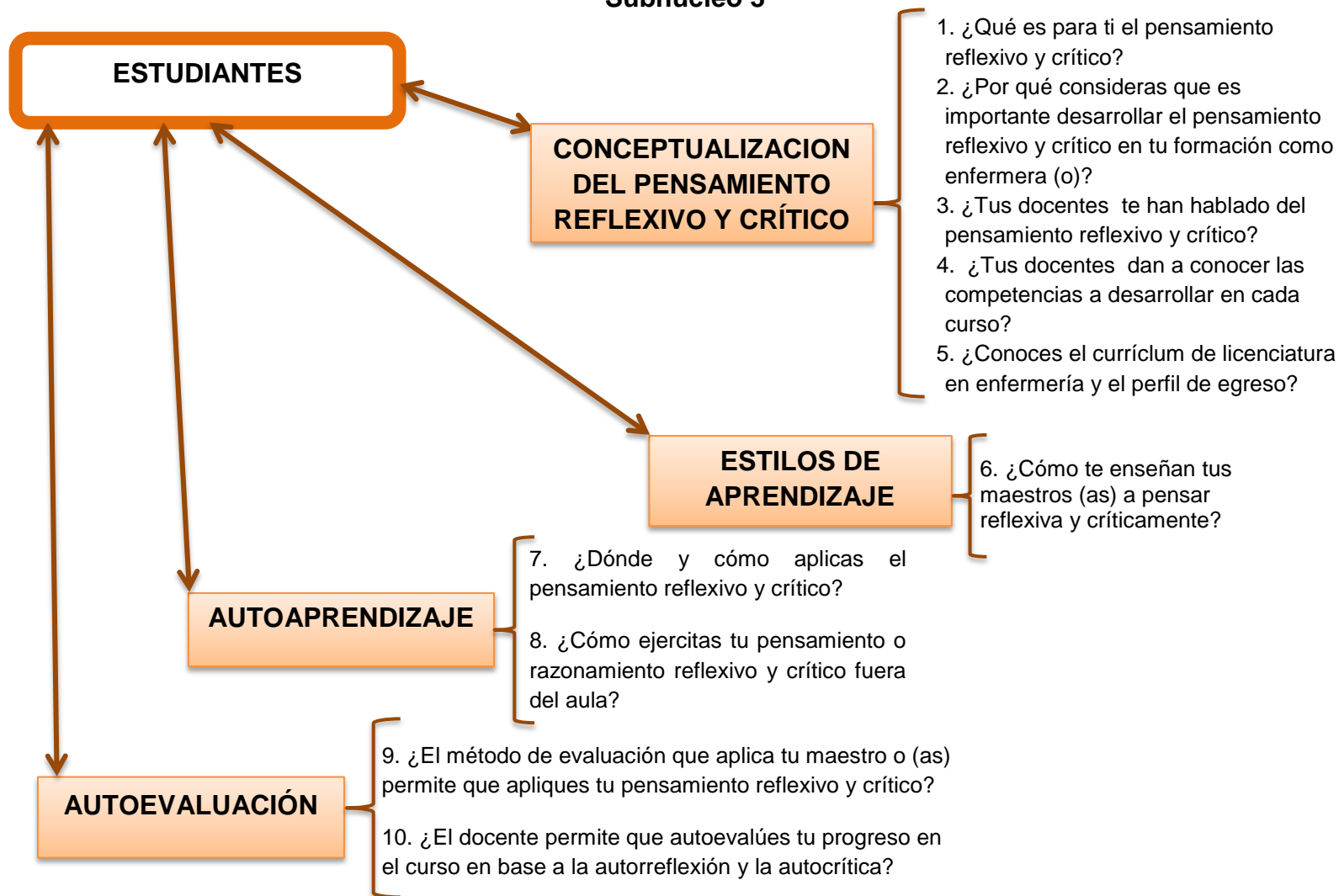
Subnúcleo 2



Fuente: Elaboracion propia, Mayo 2015.

Anexo No. 13

Subnúcleo 3



Fuente: Elaboracion propia, Mayo 2015.



CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

El que suscribe **Beatriz Elizabeth Martínez Talavera Autor** del trabajo escrito de evaluación profesional en la opción de tesis con el título **“DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE LA FACULTAD DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA DE LA UAEM”**, por medio de la presente con fundamento en lo dispuesto en los artículos 5, 18, 24, 25, 27, 30, 32 y 148 de la Ley Federal de Derechos de Autor, así como los artículos 35 y 36 fracción II de la Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México; manifiesto mi autoría y originalidad de la obra mencionada que se presentó en la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM para ser evaluada con el fin de obtener el **Título Profesional de Licenciada en Enfermería**.

Así mismo expreso mi conformidad de ceder los derechos de reproducción, difusión y circulación de esta obra, en forma NO EXCLUSIVA, a la Universidad Autónoma del Estado de México; se podrá realizar a nivel nacional e internacional, de manera parcial o total a través de cualquier medio de información que sea susceptible para ello, en una o varias ocasiones, así como en cualquier soporte documental, todo ello siempre y cuando sus fines sean académicos, humanísticos, tecnológicos, históricos, artísticos, sociales, científicos u otra manifestación de la cultura.

Entendiendo que dicha cesión no genera obligación alguna para la Universidad Autónoma del Estado de México y que podrá o no ejercer los derechos cedidos.

Por lo que el autor da su consentimiento para la publicación de su trabajo escrito de evaluación profesional.

Se firma presente en la ciudad de Toluca Méx., a los 29 días del mes de Octubre de 2015.


Beatriz Elizabeth Martínez Talavera
Nombre y firma de conformidad